

# المنهج وعناصره

دكتور إبراهيم بسيوني عميرة



دار المعارف



إهداء ٢٠٠٨

الأستاذ/محمد عاشور محمد  
جمهورية مصر العربية

# المنهج وعناصره

دكتور إبراهيم بسيوني عميرة

أستاذ المناهج وطرق التدريس  
وعميد كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط

الطبعة الثالثة

١٩٩١



دار المعارف

الطبعة الأولى عام : ١٩٨٦  
الطبعة الثانية عام : ١٩٨٧



# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## تقديم

« لا تقسروا أولادكم على أدابكم،  
فلأنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم »  
الإمام علي بن أبي طالب

المنهج أحد الميادين الهامة للدراسة والبحث في التربية، وهو ميدان واسع يمكن تناوله من زوايا متعددة، ومنطلقات متباينة، وجوانب كثيرة، وهذا المؤلف يحاول هذا من جانب تشريحه إلى عناصره، والتعريف بمكوناته.

وهو يهدف لهذا بتقديمه كميدان للدراسة في التربية، فيعرض بإيجاز لمجالات الدراسة فيه.

وكأي نشاط إنساني مهم، ومجال للفكر بارز، اختلف مفهومه من مفكر لآخر ولهذا عرضنا لتعريفات مختلفة له، وردت في أدبيات التربية.

وتوجد نظريات متعددة للمنهج، ونماذج له، تناولنا بعضها، خاصة فيما يتعلق بمكونات المنهج، وعلاقتها بعضها ببعض، والتأثير المتبادل بينها.

وتلا هذا مناقشة هذه المكونات، أو العناصر: الأهداف وتصنيفاتها، ومستوياتها، والمحتوى واختياره وتنظيمه، ونشاطات التعليم والتعلم، والتقويم.

ويؤمل أن يكون في هذا الاسهام بعض النفع، نحو مزيد من الفهم لهذا الميدان المهم من ميادين المعرفة، للعاملين في التربية والتعليم، وطلاب كليات التربية، ولكل من يهتم بفهم التربية فهما علميا.

والله نسأل أن يوفقنا إلى سواء السبيل ويوجهنا إلى ما فيه خير تربية أجيال  
ناشئة، هي أمل الوطن، ورصيده إلى مستقبل أفضل، وحياة أكثر ازدهارا.

أ. ب. ع.



## محتويات الكتاب

الصفحة

٣	..... تقديم
١١	الباب الأول : مقدمة لدراسة المناهج
١٣	..... الفصل الأول : المناهج : أحد ميادين الدراسة في التربية
١٤	..... المناهج كميدان للدراسة في التربية : نبذة تاريخية
١٦	..... مجالات الدراسة في ميدان المناهج
١٨	..... أساسيات المناهج
٢١	..... المخطط التصميمي للمنهج
٢٢	..... تشييد أو بناء المنهج
٢٣	..... تطوير المنهج
٢٤	..... تطبيق المنهج
٢٥	..... تحسين وتغيير المنهج
٢٦	..... مشكلات وقضايا تدرس في ميدان المناهج
٢٩	..... الفصل الثاني : تعريف بالمنهج
٢٩	..... أولا : تعريفات قاموسية
٣٠	..... ثانيا : تعريفات المنهج كمجموعة من المواد الدراسية
٣٥	..... ثالثا : المنهج المتمركز حول المجالات المعرفية المنظمة
٣٦	..... رابعا : المنهج كمحتوى مقرر
٣٧	..... خامسا : المنهج كخبرة تعليمية موجهة
٤٠	..... سادسا : المنهج كخطة للعمل معدة مسبقا
٤١	..... سابعا : المنهج كنشاطات يقوم بها المتعلمون فعلا

٤٥	الباب الثاني: نحو إطار مفاهيمي للمناهج
٤٧	الفصل الثالث: النظرية العلمية والنظرية التربوية .....
٤٧	ما النظرية العلمية وما وظائفها؟ .....
٤٩	الطبيعة الموضوعية للنظرية العلمية .....
٥١	هل النظرية العلمية تكشف عن الحقيقة أم تمثلها؟ .....
٥٤	النظرية في التربية .....
٥٥	بناء النظرية .....
٥٦	النماذج .....
٥٧	النموذج المجسم .....
٥٧	النموذج المفاهيمي .....
٥٧	النموذج الرياضي .....
٥٨	النموذج التخطيطي .....
٦١	الفصل الرابع: نظريات في المناهج .....
	النظرية في المنهج، ومكانتها بين النظريات في ميادين المعرفة
٦١	المنظمة .....
٦٢	وظائف الإطار المفاهيمي في المناهج .....
٦٥	أولا : عملية بناء منهج .....
٦٧	١ - نموذج رالف تايلر .....
٦٨	٢ - نموذج هويلر .....
٦٨	ثانيا : عناصر المنهج والعلاقة بينها .....
٦٩	١ - نموذج بسيط لعناصر المنهج .....
٦٩	٢ - نموذج خبراء المناهج في دراسة الثمانى سنوات .....
٧٠	٣ - نموذج تانر .....
٧٠	ثالثا : أسس المناهج وطبيعتها .....



٧١	١ - نموذج زايس .....
٧٣	رابعاً : نظريات للمنهج .....
٧٣	١ - نموذج كار للمنهج .....
٧٥	٢ - نموذج فيليب تايلور .....

## الباب الثالث : عناصر المنهج

٨١	الفصل الخامس : الأهداف التربوية .....
٨١	لماذا نربي ؟ .....
٨٢	ما هو الهدف التربوي ؟ .....
٨٢	تصنيف الأهداف التربوية .....
٨٣	تصنيف رأسى للأهداف التربوية .....
٨٣	الغايات الكبرى للتربية .....
٨٤	مصادر اشتقاق غايات التربية .....
٨٤	أولاً : المجتمع والثقافة .....
٨٤	( أ ) طبيعة المجتمع .....
٨٥	( ب ) مطالب المجتمع .....
٨٨	ثانياً : طبيعة الفرد وحاجاته واهتماماته .....
٨٩	الحاجات الضرورية للشباب .....
٩٠	مطالب النمو .....
٩٣	الاهتمامات والميول والرغبات .....
٩٣	ثالثاً : الفلسفة .....
٩٤	غاياتنا التربوية .....
٩٥	المقاصد التعليمية .....
٩٥	بعض مقاصد المراحل التعليمية في مصر .....
٩٦	مقاصد التعليم الأساسى .....

## الصفحة

٩٧	مقاصد المرحلة الثانوية العامة.....
١٠١	تصنيف افقى للأهداف التربوية.....
	تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة وفق نشاطات
١٠٢	الحياة.....
١٠٢	تصنيف المقاصد والأهداف القريبة على أساس جوانب الخبرة
١٠٣	تصنيف بلوم وزملائه.....
١٠٤	أولا : المجال المعرفى.....
١٠٧	ثانيا : المجال الوجدانى.....
١١١	ثالثا : المجال النفسحركى.....
١١٦	صياغة الأهداف ومعايير الحكم عليها.....
١٢٠	الأهداف السلوكية.....
١٢٤	الأهداف السلوكية بين التأييد والمعارضة.....
١٢٩	الفصل السادس : اختيار محتوى المنهج :.....
١٢٩	مم يتكون محتوى المنهج.....
١٣٠	اختيار وتنظيم محتوى المنهج.....
١٣٠	اختيار المحتوى والزيادة الكبيرة فى المعرفة.....
١٣١	تعريفات وخصائص للميدان المعرفى المنظم.....
١٣٢	تركيب ميدان المعرفة المنظم.....
١٣٤	مبادئ المعرفة المنظمة والتربية.....
١٣٧	البحث فى مبادئ المعرفة المنظمة والمنهج.....
	تحديات فى طريق بناء المناهج على أساس مبادئ المعرفة
١٣٧	المنظمة.....
١٣٨	تصنيفات مبادئ المعرفة المنظمة.....
١٣٨	تصنيف تيكوسينر.....
١٤١	تصنيف براودى وسميث وبورنيت.....
١٤٢	تصنيف فيليب فينكس.....



## الصفحة

١٤٤	..... تصنيف المعرفة واختيار محتوى المنهج
١٤٥	..... معايير اختيار المحتوى
١٤٥	..... أولا : المعايير الأساسية
١٤٧	..... ثانيا : المعايير المكملية
١٤٨	..... المحتوى والمعرفة
١٤٩	..... التعلم اللفظي
١٥١	..... الفصل السابع: تنظيم المحتوى
١٥٢	..... معايير للتنظيم الفعال لمحتوى المنهج
١٥٣	..... تنظيمات مختلفة للمناهج
١٥٩	..... منهج المواد الدراسية
١٧٠	..... منهج ميادين المعرفة المنظمة
١٧٣	..... منهج الترابط
١٧٥	..... منهج الاندماج
١٧٦	..... منهج المجالات الواسعة
١٧٨	..... منهج النشاط
١٩٦	..... منهج المشروعات
٢٠٣	..... المنهج المحوري
٢١٤	..... الوحدات الدراسية
٢٣١	..... الفصل الثامن : نشاطات التعليم والتعلم
٢٣٢	..... تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم
٢٣٨	..... اختيار أنشطة التعليم والتعلم
٢٤٦	..... من يقترح نشاطات التعليم والتعلم
٢٤٧	..... نشاطات التعلم وخبرات التعلم
٢٤٩	..... الفصل التاسع: تقويم المنهج
٢٤٩	..... الاختبار والقياس والتقويم
٢٥١	..... تقويم نتائج المنهج

## الصفحة

٢٥٦	.....	تقويم المنهج ذاته
٢٦٠	.....	متى يجرى التقويم؟
٢٦٢	.....	بعض وظائف تقويم المنهج وآثاره
٢٦٥	.....	خصائص التقويم الجيد
٢٦٩	.....	الفصل العاشر: بعض وسائل التقويم
٢٧٠	.....	أولا : الاختبارات
٢٧٠	.....	تصنيف الاختبارات
٢٧٣	.....	الاختبارات التي يعدها المعلم
٢٩١	.....	ثانيا : أساليب التقرير الذاتية
٢٩٧	.....	ثالثا : أساليب الملاحظة
٣٠١	.....	مراجع عربية
٣٠٤	.....	مراجع أجنبية



## الباب الأول

### مقدمة لدراسة المناهج

المنهج أحد الميادين الهامة للدراسة في التربية، شأنه شأن ميادين أخرى كالأصول الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية للتربية، والتوجيه والإرشاد التربوي، والإدارة المدرسية، والتربية المقارنة.

والتربية بدورها علم تطبيق يستفيد من النظريات في ميادين متعددة مثل العلوم الاجتماعية، والعلوم الانسانية، والعلوم الطبيعية، وتستخدم التربية هذه النظريات في تحقيق أهداف معينة، تدور حول إعداد الناشئ للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، مع مراعاة ما له من خصائص جسمية، وعقلية، واجتماعية، ونفسية، في كل مرحلة من مراحل نموه، ومع عدم حرمانه من أن يعيش حياته وحاضره.

وموضوع هذا المؤلف هو المناهج، ومن هنا كان هذا الباب التمهيدى الذى يقدم لهذا الموضوع فى فصلين :

**الفصل الأول :** يتناول المناهج من حيث هى ميدان من ميادين الدراسة فى التربية، ويبرز أهميته، ويعطى نبذة تاريخية عنه ويعدد مجالات الدراسة فيه.

**أما الفصل الثانى :** فيعرف المنهج ويناقش التصورات المختلفة عنه، والقضايا والمشكلات التى تتعلق بهذه المشكلات، أو تنبثق عنها.





## الفصل الأول

### المناهج : أحد ميادين الدراسة في التربية

التربية مهمة أساسية من مهام أى مجتمع، وواجب أساسى من واجباته، لا يستطيع أن يغفله. فكيان المجتمع، وحياته، واستمراره، تتأثر بما يبذله المجتمع لتربية الناشئة فيه، وليس من المتصور أن يغفل أحد المجتمعات هذا المقوم الأساسى من مقوماته، وإن كانت المجتمعات المختلفة يتفاوت اهتمامها به، وتصورها له، ورعايتها له، والجهود التى تبذلها فى سبيله.

فالمجتمع فى حاجة إلى أن يغرس فى الأطفال والناشئة فيه أنماطا من السلوك يرضى عنها، وبقراها ويرغب فى استمرارها، فيساعد المجتمع الأطفال والناشئة على اكتساب هذه الأنماط، أو تنمية ما لديهم منها. ويشمل هذا ما يفكرون، أو يعتقدون فيه، أو يشعرون به، أو يفعلونه.

كذلك فإن هناك أنماطا من السلوك لا يرضى عنها المجتمع ولا يقرها، فيسعى بشتى الطرق إلى جعل أفرادها لا يقومون بها، ولا يأتونها، ويبذل الجهد حتى لا يتعلمها الصغار والناشئة فيه، أو يقنعهم بقبحها، وعدم رضائه عنها إن كانوا قد تعلموها فعلا، حتى لا يأتونها، ويقعوا فى خطأ اقترافها، فيرتكبون مأخذ، قد يتعرضون لأنواع من العقاب، صغيرة أو كبيرة، بسببها.

ويحدث هذا التأثير فى سلوك الناشئة، فى المجتمع، اما بطريق غير مقصودة أو غير رسمية، باحتكاك الناشئة بأفراد وجماعات، ومؤسسات المجتمع الذى يعيشون فيه. ومن هؤلاء الأب والأم والأخوة، والأسرة والكبار فى محيط الأسرة وخارجها، وأقران اللعب أو الدراسة، والمسجد والكنيسة، وعلماء الدين، ووسائل الاعلام والتوجيه والارشاد، فعن طريق التعرض لهؤلاء الأفراد ولتأثير هذه المؤسسات، والاحتكاك بها والعيش فيها يمر الناشئ بمواقف يكتسب منها

خبرات تساعده في تعلم ما هو مرضى عنه، موافق عليه من المجتمع، وتغريه بالابتعاد، والتخلي عما هو غير مرضى عنه، منبؤ من المجتمع، وتسمى هذه العملية تطبيعا socialization وقد يحدث هذا التأثير على الفرد، من المجتمع بطرق مقصودة، فينشئ المجتمع مؤسسات خاصة، ذات أهداف محددة، لإحداث هذا التأثير. ومن أهم المؤسسات التي أنشأها المجتمع الحديث لتربية الناشئة فيه تربية مقصودة، المدارس، فالمدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية صغاره وشبابه.

ووسيلة المدرسة لتربية هؤلاء الصغار، هي المنهج، ويمكن في هذا المجال اعتبار أن المنهج هو كل ما تقدمه المدرسة، أو تتيحه، لتربية تلاميذها، أي لتوجيههم الوجهة التي يرغبها المجتمع، ويرتضيها.

وواضح، بعد هذه المقدمة، أن المنهج أو المناهج، أساس مهم من الأسس التي يقوم عليها عمل المدرسة، أو التربية، ومن هنا كانت أهمية دراسة هذا الحقل من حقول التربية، أو الميدان من ميادين المعرفة.

ودراسته مهمة على وجه الخصوص للعاملين في ميدان التربية، سواء كانوا معلمين أو موجهين، أو رجال إدارة، أو طلابا في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وإن كانت فئات أخرى من المجتمع قد تجد في دراسته عوناً لها في عملها، ومن هؤلاء، رجال الإعلام من صحفيين وإذاعيين ورجال تليفزيون، وسياسيين ورجال إدارة وحكم..

### المنهج كميدان للدراسة في التربية : نبذة تاريخية :

المنهج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة، فمع أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة من أمثال أفلاطون والفيلسوف الاغريق في القرن الرابع قبل الميلاد، وكذلك بعض رجال التربية من أمثال كومنيوس Comenius الأسقف المورافي في القرن السابع عشر وفروبل Froebel المربي الألماني في القرن التاسع عشر، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية في المناهج، وظهور متخصصين في هذا الميدان لم يحدث إلا في القرن العشرين، فجذور ميدان

المناهج تمتد إلى أفكار جوهان فردريش هربارت الفيلسوف الألماني الذي لاقت أفكاره تقبلا واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. وكان هربارت ينادى في كتاباته عن التدريس بالاهتمام باختيار وتنظيم المادة الدراسية. وقد أدى هذا إلى بعث الاهتمام بمحتوى المنهج في ميدان التعليم في الولايات المتحدة في بداية القرن العشرين، وأصبح النقاش في المناهج من الأمور التي تلقى جماهيرية. فخلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر والسنوات الأولى من القرن العشرين حدثت بعض التطورات التربوية التي ضاعفت من الاهتمام بالمناهج، فقد أصدرت لجنة العشرة التي شكلت برئاسة شارلز اليوت رئيس جامعة هارفارد تقريرها المشهور عام ١٨٩٣ وتناول هذا التقرير أمورا مثل المقررات الإجبارية والاختيارية، والمواد المؤهلة لسلالتحاق بالجامعة، والمواد العملية، كما تكونت رابطة هربارت (التي تسمى حاليا الرابطة القومية لدراسة التربية) عام ١٨٩٥، وكان لأعضاء هذه الرابطة اهتمام بقضية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وظلوا على اهتمامهم هذا لأكثر من عشرين سنة. كذلك كان جون ديوى يجرى تجاربه في تطوير المناهج في المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو.

على أن المناهج كميدان متخصص للدراسة لم يتبلور قبل ظهور أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit تحت اسم المنهج Curriculum عام ١٩١٨، ثم توالى ظهور كتب في المناهج ومتخصصين فيها في العشرينيات من هذا القرن. فظهر عام ١٩٢٣ كتاب شارترز W. W. Charters باسم تشييد المنهج Curriculum Construction كما ظهر الكتاب الثاني لفرانكلين بوبيت عام ١٩٢٤ تحت اسم «كيف تضع منهجا How to Make a Curriulum» وأصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا هاما عام ١٩٢٦ بعنوان أساسيات تشييد المناهج وتقنياتها The Foundations and Technique of Curriculum Construction وهو من جزأين وقد أعدته لجنة من علماء المناهج والمتخصصين فيها ضمت فرانكلين بوبيت، شارترز، شارلز جُد، ورأسها هارولد رج Harold Rugg.

ثم كان التدعيم الكبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية، بإنشاء أول



قسم للمناهج والتدريس في أحد معاهد اعداد المعلمين، وكان هذا في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٣٧، واعتبر هذا علامة بارزة في الميدان.

### مجالات الدراسة في ميدان المناهج :

ميدان المناهج أصبحت الدراسة والبحث فيه يتناولان مشكلات وقضايا ومسائل كثيرة، ومجالات متعددة فهي تضم :

١ - مفهوم المنهج، والنظرات المختلفة إليه، والقضايا التي تتعلق بالمنهج كمفهوم.

٢ - أساسيات المنهج، أو الأسس التي يركز عليها، والقوى الأساسية التي لها تأثير فيه.

٣ - النظريات المختلفة للمنهج وتتناول العناصر المختلفة التي يتكون منها، وعلاقة هذه العناصر ببعضها.

٤ - تصميم المنهج design وتشمل الأساليب المختلفة لتنظيم مكونات المنهج، وضمها لتكوين منهج موحد.

٥ - تشييد أو بناء المنهج construction وتشمل كل العمليات المتضمنة في بناء المنهج بما في هذا اتخاذ القرارات بشأن طبيعة المنهج، وتنظيم مكوناته.

٦ - تطوير المنهج development : وهي العملية التي تحدد خط السير بالنسبة لبناء المنهج، وتسير جنباً إلى جنب مع عملية بناء المنهج نفسها.

٧ - تطبيق المنهج implementation : وهي عملية وضع المنهج موضع التنفيذ ذلك المنهج الذي تم انتاجه عن طريق عمليات التشييد والتطوير، ويتضمن هذا تقدير فعالية وكفاءة المنهج.

٨ - هندسة المنهج curriculum engineering : وتتضمن كل العمليات الضرورية لقيام المنهج كنظام وتشمل :

(أ) عملية انتاج المنهج.

(ب) تطبيق المنهج وتنفيذه.

(ج) تقدير فعالية وكفاءة المنهج نفسه، والنظام الذي ينتجه.

وهكذا يمكن اعتبار أن هندسة المنهج هي مجموع العمليات اللازمة لتشيد المنهج وتطويره وتطبيقه.

ونتناول باختصار في هذا الفصل كلا من هذه المجالات المتضمنة في ميدان المناهج.

## أساسيات المناهج

### Curriculum Foundations

يقصد بأساسيات المناهج القوى الأساسية التي لها تأثير في أهداف المنهج، ومحتواه وتنظيمه، وتتدخل في تشكيله. ويشار إلى هذه الأساسيات أحياناً بأنها مصادر المنهج ومحدداته، وتشمل الأساسيات نظرة المنهج، أو واضعه، إلى الفلسفة وطبيعة المعرفة، وإلى علاقة المنهج بالمجتمع والثقافة، وإلى المتعلم، وإلى نظريات التعلم.

**المنهج والفلسفة وطبيعة المعرفة :** تؤثر الأسس الفلسفية التي يستند إليها المنهج تأثيراً بالغاً عليه. وكذلك الحال بالنسبة لنظرة المنهج لطبيعة المعرفة، ذلك لأن جزءاً كبيراً من اهتمام المربي يدور حول المعرفة والتعلم، فتتأثر مثلاً أهداف المنهج ومحتواه بالمعتقدات الفلسفية لواقع المنهج. فقد يرى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد في عالم الحقيقة والواقع أو يؤمن بأن المعرفة الحقة لا توجد إلا في العقل. في الحالة الأولى يركز واضع المنهج على النشاطات والدراسات العملية والموضوعية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم ترتكز على الخبرة والتجربة، أما في الحالة الثانية فإن واضع المنهج يركز على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب، وعلى الدراسات الفلسفية.

**المنهج والمجتمع والثقافة :** المدرسة منشأة من منشآت المجتمع، واختراع من اختراعاته قصد بها استمرار تراثه الثقافي، وأساليب الحياة فيه، وعلى هذا فليس من المستغرب أن يكون للمجتمع والثقافة، تأثير كبير على المنهج فالقيم السائدة في المجتمع، ونظراته إلى ما هو مهم، وما هو غير جدير بالاهتمام، وما هو حسن وما هو رديء، وما هو مقبول وما هو مرفوض يترجمه واضع المنهج



إلى أهداف للمنهج، أو إلى محتوى له أو إلى نشاطات تعليمية. وغالباً ما يتم هذا بطريقة لا شعورية.

ويمكن إدراك تأثير الثقافة في المنهج بفحص ومقارنة المناهج في الدول المختلفة عند تناولها لحدث معين. انظر مثلاً إلى إنشاء دولة باكستان هذا حدث معين، ولكن تناول المناهج الدراسية له في كل من الهند والباكستان يختلف، ويختلف كثيراً، وبالمثل حروب أعوام ١٩٥٦، ١٩٦٧، ١٩٧٣ بين مصر وإسرائيل، أحداث يختلف تناولها كثيراً في مناهج مدارسها، والاقتصاد الحر يعالج في الدول الشيوعية بشكل مختلف عما يعالج به في الدول الرأسمالية، وحتى الاستعمار يعالج في الدول ذات التاريخ الاستعماري معالجة تختلف اختلافاً جذرياً عنه في الدول التي كانت تعاني من الاستعمار، والثورة على أحد الملوك تعالجها الدول الملكية في مناهج مدارسها بشكل يختلف عما تعالج به في الدول الجمهورية. ففي هذه الأحوال، وغيرها كثير، نجد اختلافاً في أهداف المناهج ومحتواها، هذا الاختلاف يعكس بشكل ما الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمعات المختلفة، بل إن المجتمع الواحد قد نجد اختلافاً في نظر مناهجه الدراسية إلى أحداث معينة نتيجة التطورات الاجتماعية والسياسية فيه ولعل في مناهج مجتمعنا في مصر قبل وبعد ثورة ١٩٥٢ ما يوضح ذلك.

**المنهج والمتعلم:** تؤثر النظرة إلى طبيعة الكائن البشري كفرد، على المنهج وتشمل هذه النظرة جانبين على الأقل: جانب الطبيعة البيولوجية النفسية، وجانب التصور الفلسفي.

فالتبيعة البيولوجية النفسية للإنسان تضع حدوداً معينة لأهداف والمحتوى وتنظيم المنهج، فما يتعلمه الإنسان «مرهون بجيناته» فلا يتصور مثلاً أن يتعلم طفل اللغة الصينية في أسبوع، أو نحاول تعليمه كيف يطير في الهواء دون استخدام أجهزة أو وسائل تعينه على هذا، ذلك أن هذا ضد الطبيعة البشرية نفسها، وضد ما يتصف به الإنسان من خصائص.

وكذلك فإن الإنسان ككائن بشري له خصائص بيولوجية ونفسية معينة في كل مرحلة من مراحل عمره، ينبغي أن نراعيها أثناء وضع المناهج وإلا نكون

كمن يبحرث في البحر، فليس من الحكمة محاولة تعليم الطفل في عامه الأول ركوب دراجة، أو تعليمه استخدام التفاضل والتكامل في حل بعض المسائل الرياضية، فهذا لا يلائم طبيعة الطفل في هذه السن.

وتؤثر النظرة الفلسفية إلى طبيعة الإنسان أيضًا على المنهج. فهناك نظرة ترى أن الإنسان خير بطبعه، بينما ترى نظرة أخرى أن الإنسان شرير بطبعه، ويؤثر تبني إحدى هاتين النظرتين تأثيرًا جذريًا على المنهج. فإذا كان الاعتقاد بأن الإنسان خير بطبعه، فسوف يتيح المنهج العديد من الفرص لممارسة الأطفال حرياتهم، ويعبروا عنها، ويحققوا ذواتهم، ويسعون وراء أهداف يرتضونها لأنفسهم، وأما إذا كان الاعتقاد بأن الإنسان شرير بطبعه، فإن المنهج سيكون محددًا تحديدًا دقيقًا مسبقًا، لا يترك الكثير من المجالات للاختيار، أو للنشاط الحر، يحكمه التسلط والقهر، بل والعنف والعقاب أحيانًا، ولعل من الأمثلة المتطرفة على هذا ما يجري في إصلاحيات الأحداث، التي تسير على الفلسفات العقابية القديمة، وإن كان بعض ما يجري في المدارس يعكس بشكل أو بآخر هذه النظرة التي ترى أن هناك شرا في الطفل ينبغي تقويمه وإن كانت المدارس تختلف عن بعضها في مقدار ما تحاول به تغيير طبيعة الطفل.

**المنهج والتعلم:** تؤثر فكرة واضح المنهج عن الكيفية التي تتعلم بها الكائنات البشرية على المنهج، فنظرية الملكات التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر، تقول بأن العقل يتألف من ملكات متميزة معينة، وهذه يمكن تقويتها خلال تدريبات معينة، شأنها في ذلك شأن العضلات، وقد أدت هذه النظرية إلى مناهج تؤكد على التدريب والمران بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة اللاتينية والرياضيات. أما النظريات التي نادت بأن التعليم يحدث عن طريق العمل والنشاط فقد أدت إلى ظهور مناهج تعرض على التلاميذ مشكلات، وتوفر لهم وسائل ومواد، وتطلب منهم أن يسعوا بأنفسهم إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلات واكتشاف ما يساعدهم على هذا من معرفة ومهارات، وأساليب للبحث والتقصي، بما يتطلبه هذا من مهارات العمل الجماعي وخصائص نفسية واجتماعية.

## المخطط التصميمي للمنهج

### Curriculum Design

يعنى بالمخطط التصميمي للمنهج، تنظيم مكوناته وعناصره، ويعرفه قاموس التربية<sup>(١)</sup> بالتعريفات التالية :

- ١ - الطريقة التي تنظم بها مكونات المنهج لتسهيل التعلم، وللمساعدة المدارس على وضع جداول يومية وأسبوعية مناسبة.
- ٢ - العملية التي يتم عن طريقها تصور العلاقات بين التلاميذ والمدرس، والمواد والمحتوى، والزمن من جانب، ومخرجات التدريس من جانب آخر.
- ٣ - الدليل الذي يصف ترتيباً معيناً لكل العوامل التي توجه التدريس نحو مخرجات معينة. ويطلق أحياناً على التخطيط التصميمي للمنهج اسم تنظيم المنهج.

ويقصد بمكونات المنهج الأهداف والمحتوى أو المادة الدراسية، ونشاطات التعليم والتعلم والتقييم.

والمخطط التصميمي للمنهج يتضمن النظر في طبيعة كل مكون من هذه المكونات، والنمط الذي يتم به جمع هذه المكونات معاً في منهج موحد، ويرى روبرت زايس<sup>(٢)</sup> أن المخطط التصميمي للمنهج يشير إلى اسم كينونه، أى اسم شيء، وليس إلى عملية.

وغالباً ما تتمثل الملامح الرئيسة للمخطط التصميمي للمنهج في نمط تنظيم محتواه. ولهذا تشير الأسماء التي تطلق على التنظيمات المختلفة للمناهج إلى

---

(١) Carter V. Good, (ed.). Dictionay of Education, Third edition (New York : Mc Graw- Hill Book Co., 1973). P. 158.

(٢) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York : Harper and Row, c1976), P. 16.



تنظيمات المحتوى ومن هذه : منهج المادة، منهج ميادين المعرفة المنظمة، منهج المجالات الواسعة، وليس معنى هذا أن المخطط التصميمي لمنهج يشير إلى تنظيم المحتوى فقط، بل إنه أيضا يعنى المبادئ التى يقوم عليها التنظيم، منهج النشاط يقوم على مبدأ مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم، والمنهج المحورى الذى يقوم على الاهتمام بمجالات الحياة والعيش فى المجتمع، يضع المشكلات الاجتماعية المعاصرة فى بؤرة اهتمامه، ويبرز الوظائف الاجتماعية التى يتطلب من الناشئين القيام بها عندما يبلغون ويشاركون مشاركة فعالة فى حياة المجتمع.

## تشبيد أو بناء المنهج

### Curriculum Construction

يوازى قاموس التربية<sup>(٣)</sup> بين تشبيد المنهج وبناء المنهج Curriculum building ويقول عنه إنه عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة، وبما يتطلبه هذا من تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت توجيه خبرة مناسبة، واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس، واختيار المادة المنهجية المناسبة، وطرق التدريس، ووسائل التقويم، وإعداد مقررات دراسية رسمية، ثم تجريب هذه المقررات، وتوفير الوسائل للدراسة المنظمة، والتقويم، وسبل تحسين البرنامج التربوى القائم.

أما روبرت زايس<sup>(٤)</sup> فيرى أن مصطلح تشبيد المنهج يعنى به أساسا عملية اتخاذ القرارات التى تتعلق بطبيعة مكونات المنهج، وتنظيمها بالنسبة لبعضها، بما يتطلبه هذا من إجابة عن أسئلة مثل :

ما هى طبيعة المجتمع الذى سيوضع المنهج له ؟ ما هى طبيعة الإنسان ؟ ما هى الحياة الصالحة ؟ ما هى طبيعة المعرفة ؟ ماذا ينبغى أن تكون عليه الأهداف العامة للتربية ؟ ما هو التصميم الملائم للمنهج الذى يمكن أن يحقق الأساسيات التى ينبغى مراعاتها بأكبر كفاءة ممكنة ؟

Carter V. Good, op. cit., p. 158.

(٣)

Rober S. Zais, op. cit., p. 17.

(٤)

ما هو المحتوى الذى ينبغى أن يتعلمه كل التلاميذ؟ ما هى النشاطات التى ينبغى أن يقوم بها التلاميذ اثناء التفاعل مع المحتوى والتعامل معه؟ كيف تقوم الأهداف التربوية، والمحتوى والنشاطات التعليمية؟

وعلى هذا فإن تشييد المنهج عملية ذات أهمية كبيرة، لأنها تحدد طبيعة وتنظيم المنهج الذى سيتعامل معه المتعلمون، أكثر من أى عملية أخرى تتصل بالمنهج.

## تطوير المنهج

### Curriculum Development

تطوير المنهج هو العملية التى يتم عن طريقها تحديد الكيفية التى سيتم بها تشييد المنهج، ويهتم تطوير المنهج بمسائل مثل: من الذى سيشارك فى تشييد المنهج من معلمين أو إداريين أو أولياء أمور أو تلاميذ؟ ما هى الطرائق التى ستبغ فى تشييد المنهج: هل ستبغ توجيهات إدارية، أو ستشكل لجان من المعلمين لهذا الغرض؟ هل يستشار رجال الجامعة؟...

وتطوير المنهج، وتشبيده عمليتان تتداخلان فى العادة، فالقرارات التى تتعلق بتطوير المنهج وتلك التى تتعلق بتشبيده تتخذ فى نفس الوقت. القرارات التى تتخذ بشأن تكوين لجان من أساتذة الجامعة لوضع منهج للفيزياء بالمرحلة الثانوية مثلاً تتضمن قرارات مسبقة تتعلق بطبيعة الفيزياء وتنظيمها كفرع من فروع العلم.

لهذا يلزم أن يكون هناك تكامل بين عمليتى بناء المنهج، وتطويره، ولا يمكن اغفال هذا التكامل. ومع هذا فيلزم بعض التمييز بين العمليتين، فبناء المنهج أو تشبيده عملية تركز على المنهج نفسه، بينما توجه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج.

## تطبيق المنهج

### Curriculum Implementation

بعد أن يتم بناء المنهج وتطويره، تأتي عملية تطبيقه. على أن التطبيق لا يكتفى بمجرد وضع المنهج موضع التنفيذ الفعلي في المدارس والفصول. فيلزم أن يكون هناك بعد لتقويم المنهج، أو لتقويم كفايته. وبذلك نحصل على المردود الذي يستفاد منه في إعادة النظر في عمليات التشييد والتطوير، وفي عمليات المراجعة والتحسين.

وعمليات بناء وتطوير وتطبيق المنهج ليست عمليات متتابعة من الناحية الزمنية، بل هي تتم على التوازي مع بعضها. فقد يبدأ البناء والتطوير في بعض جوانب المنهج، ثم يطبق ما يتم التوصل إليه، على أساس تجريبي، وتستخدم المعلومات التي يحصل عليها نتيجة هذا التجريب في مزيد من البناء والتطوير، وكذلك لتعديل أساليب التطبيق.

## هندسة المنهج

### Curriculum Engineering

هذا المصطلح حديث نسبيا في ميدان المناهج بالمقارنة بالمصطلحات السابقة، ويعرف بوشامب<sup>(٥)</sup> هندسة المنهج بأنها «كل العمليات اللازمة لجعل المنهج، كنظام، يؤدي وظيفته في المدرسة» والمنهج كنظام له ثلاث وظائف أساسية هي :

١ - انتاج المنهج.

٢ - تطبيق المنهج.

---

George A. Beauchamp. Curriculum Theory, 4th ed (Itasca, Ill.: F. E. (٥)  
Peacock Publishers, c1981). p. 142.



٣ - تقدير فعالية المنهج، وتقديره كنظام.

ويمكن القول بأن هندسة المنهج هي مجموع عمليات التشييد، والتطبيق للمنهج.

## تحسين وتغيير المنهج

### Curriculum Improvement and Curriculum Change

يستخدم بعض الكتاب هذين المصطلحين دون تمييز، كمرادفين، إلا أن هيلدا طابا<sup>(٦)</sup> تميز بينهما، فتستخدم مصطلح تحسين المنهج للدلالة على تغيير في بعض جوانب المنهج، دون تغيير الأساسيات التي يقوم عليها، ودون تغيير في تنظيمه، أما تعبير «تغيير المنهج» فتستخدمه للدلالة على تغيير في المنهج كله، بما في هذا، الهيكل التصميمي له وأهدافه، ومحتواه، ونشاطات التعلم، ونطاق المنهج، وربما كان الأهم من هذا أن التغيير يتضمن المسلمات القيمة التي تركز عليها الجوانب السابق ذكرها في المنهج، أما تحسين المنهج فهو تحسين في الوضع القائم لا يمس القيم التي يقوم عليها المنهج إلا في أقل القليل.

وتحسين المنهج، بالمقارنة بتغيير المنهج. من وجهة نظر المتحمسين له، «مأمون العاقبة» فهو لا يشكل إنقلابا ولا ثورة، أما تغيير المنهج، كما تقول هيلدا طابا، فهو بمثابة تغيير في المؤسسة كلها بما لها من قيم، وما بها من أناس ومجتمع وثقافة ومسلمات أساسية عن التربية وعن الحياة الصالحة. ولهذا فليس من المستغرب أن يحدث التغيير في المنهج، عندما يحدث، بالتدريج، وببطء شديد، ونتيجة لضغوط ناشئة عن ظروف تاريخية، وتقول إنه نادرا ما يتم تغيير هام واسع، باقى الأثر، فى المنهج نتيجة جهود المربين المحترفين وحدهم، ذلك أن أى محاولة لتغيير المنهج لابد وأن تقاوم بشدة، وعلى كل من يشترك فى هذا التغيير أن يتوقع المخاطر التى تصحب أى محاولة لإعادة تنظيم المجتمع، والقيم التى يعتز بها.

Hilda Taba, Curriculum Development: Theory Into Practice (New York: (٦) Harcourt Brace and world, 1962), p. 454.

وهناك أمران فيما يتعلق بتغيير المنهج ينبغي إبرازهما :

**الأول :** أن التغيير أمر لا يمكن تجنبه، وسيتم برغم محاولات تعويقه، ومنعه، د، وكبته.

**الثاني :** أن التغيير بذاته ليس حسنا أو سيئا، ذلك أن ما يحدد هذا هو اتجاه التغيير، والقيم التي يركز عليها هي التي تحدد صلاحيته أو عدم صلاحيته.

ومن هذا يمكن القول بأنه طالما أن التغيير سيحدث لا محالة، فمن الأفضل أن يكون موجها، بالتدخل الذكي في هذا التغيير، بدلا من تركه يحدث عشوائيا، نتيجة لما يطرأ من ظروف.

## مشكلات وقضايا تدرس في ميدان المناهج

عرفنا أن هناك مجالات معينة للدراسة في المناهج كميدان للبحث والدراسة، وعلى هذا فالمشكلات والقضايا التي تقع ضمن هذه المجالات تعتبر « منهجية Curricular » فقضايا ومشكلات تتضمن أساسيات المنهج، أو تصميمه أو مكوناته تعتبر « منهجية »، في حين أن قضايا أخرى قد تؤثر في المنهج ولكن لا تقع ضمن هذه المجالات، يمكن اعتبارها خارج إطار ميدان المناهج ويقوم بدراستها متخصصون آخرون ومن أمثلة هذه المشكلات والقضايا نظام اليوم المدرسي، أو الجدول الدراسي، أو تصميم المباني والمختبرات المدرسية أو ميزانية المدرسة، أو اقتصاديات التعليم، فهذه ليست قضايا « منهجية » بالمفهوم الدقيق، وإن كان لها تأثيرها في المنهج. وهذه يتناولها رجال الاختصاص في الإدارة المدرسية أو التربوية، أو اقتصاديات التعليم، أو غيرهم... وبالطبع فهناك أمور تتطلب تعاون ذوي الاختصاصات المختلفة في التربية...

أما عن المشكلات التي كانت لها الأولوية في الدراسة في فترات مختلفة من حياة ميدان المناهج منذ نشأته فنورد منها ما يلي :

تقول ماري لويز سيجويل<sup>(٧)</sup> أنه خلال الأربعة عقود الأولى في حياة ميدان المناهج (منذ عام ١٨٩٥ وحتى عام ١٩٣٨) اتسمت حركة المناهج بالاهتمام بمشكلات أربعة مهمة هي :

- ١ - طبيعة المعرفة.
  - ٢ - عملية اكتساب المعرفة.
  - ٣ - مجال وحدود « المناهج » كتخصص جديد.
  - ٤ - ترجمة مبادئ ونظريات المناهج إلى ممارسات تربوية.
- أما هوليس كازويل<sup>(٨)</sup> فيبرز ثلاثة أمور يتركز حولها اهتمام العاملين في ميدان المناهج هي :

- ١ - إيجاد علاقة متينة بين الأهداف العامة من جانب والأهداف الخاصة للتدريس من جانب آخر.
- ٢ - تحقيق التتابع والاستمرارية السليمين في المنهج.
- ٣ - توفير التوازن في المنهج.

---

Mary Louise Seguel, The Curriculum Field: Its Formative Years (New York: (٧) Teachers College press, 1966). pp. 180-184.

Hollis L. Caswell, «Emergence of the Curriculum as a Field of Professional (٨) Work and Study,» in Precedents and Promise in the Curriculum Field, edited by Helen p. Robinson (New York: Teachers College press, 1966), pp. 5-10.





## الفصل الثاني

### تعريف بالمنهج

#### أولاً : تعريفات قاموسية :

كان أول ظهور لكلمة Curriculum أى منهج فى قاموس وستر عام ١٨٥٦، وعرفها بأنها مقرر دراسى، خاصة فى الجامعة، واشترطت طبعة ١٩٢٨ من هذا القاموس أن يكون هذا المقرر معيناً ومحدداً، أما طبعة عام ١٩٥٥ من هذا القاموس فتقول بأن المقرر ينبغى أن يؤدى إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج فى هذه الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التى يقدمها معهد تربوى<sup>(١)</sup>.

وتعرف الطبعة الثالثة من قاموس التربية (كارتر جود) المنهج بثلاثة تعريفات هى :

١ - مجموعة من المقررات، أو المواد الدراسية التى تلزم للتخرج، أو الحصول على درجة علمية فى ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية، أو منهج الرياضيات.

٢ - خطة عامة شاملة للمواد التى ينبغى أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

٣ - مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

---

(١) Marvin D. Alcorn and James M. Linely, Issues in Curriculum Development (New York: World Book Co., c1959). p. 3.

ويستطرد القاموس في الحديث عن المنهج، فيشير إلى أن المنهج يمكن أن يعنى ما هو مقصود مخطط له كالمقررات التى يدرسها التلميذ، والنشاطات التى يقوم بها، بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التى يرجى أن يكتسبها، كما أن المنهج يمكن أن يعنى به ما تحقق فعلا مما تقدم، وليس ما يرجى أو يتوقع<sup>(٢)</sup>.

وتعرف دائرة معارف المربي، المنهج بأنه مجموع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة<sup>(٣)</sup>.

وهكذا نرى أن التعريفات التى توردها القواميس ودوائر المعارف للمنهج تتعدد، فهى تارة تشير إلى مقرر دراسي، وتارة أخرى تعنى مجموعة من المقررات، وقد تشير إلى خطة شاملة لإعداد الدارس للحصول على شهادة أو درجة علمية يمكن أن تؤهله للاشتغال بمهنة أو حرفة، وقد تتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

والدراسة المتأنية الفاحصة لمفهوم المنهج تتطلب أكثر من الرجوع إلى القواميس ودوائر المعارف، وتتطلب فحص كتابات المربين والخبراء فى المناهج لإبراز وجهات النظر المتعددة والقضايا التى تتعلق بالمنهج كمفهوم.

### ثانيا : تعريفات المنهج كمجموعة من المواد الدراسية :

كان معظم المربين حتى السنوات الأولى من القرن العشرين ينظرون إلى المنهج كمجموعة من المواد الدراسية، وهذه النظرة للمنهج تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام، فهى ترى أن المعرفة تمثل حصيلة التراث الثقافى والاجتماعى للإنسان، وأن هذه الخبرة وهذا التراث ينبغى الحفاظ عليهما، ونقلهما من جيل إلى جيل وقد أمكن للمربين والمفكرين عبر الأجيال أن يقسموا حصيلة هذه الخبرة الإنسانية أو المعرفة التى صمدت على مر العصور، واختبار الأزمنة، وثبتت

---

(٢) Carter V. Good, (ed), Dictionary of Education, third edition (New York: McGraw-Hill Book Co., 1973), p. 157.

(٣) Edward W. Smith, et al., The Educator's Encyclopedia (Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall, 1961). p. 869.

فأثرتها، إلى أقسام وتنظيمات تتمشى مع المنطق وإلى مجالات تضم الخبرات التي لها صلة ببعضها، بحيث تكون مرتبة ترتيباً منطقياً، ومنظمة بحيث يسهل تدريسها للنش ويتمكن النش من تعلمها، وقد سميت هذه المجالات أو التنظيمات المعرفية مواد دراسية subjects وبذلك يكون المنهج هو مجموعة من هذه المواد الدراسية.

وأخذت المدرسة هذه الأنظمة المعرفية المنطقية، أو المواد الدراسية، واستخدمتها لتعليم تلاميذها، وكان الكتاب أفضل طريقة لتبسيطها وتوضيحها، ويقوم مؤلف الكتاب والمعلم بسكلجة psychologize موضوعات الدراسة، ليتمكن التلاميذ من تعلمها بفعالية، ويقاس نجاح الكتاب والمعلم باتقان التلاميذ لهذه الأنظمة المنطقية، وقدرتهم على استخدامها في تفسير الخبرات الحاضرة والمستقبلية.

### المواد الدراسية التي ينبغي أن يتضمنها المنهج :

رأينا أن بعض المدارس التربوية قد رأت أن المنهج عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية، ولكن من هنا بدأ الاختلاف في أي المواد الدراسية ينبغي أن يضمها المنهج.

**الإغريق :** حددوا قديماً المواد الرئيسة التي ينبغي تعليمها للنش بسبع مواد قسموها إلى ثلاثيات Trivium وتضم النحو Grammar والبلاغة rhetoric والمنطق dialectic، ورباعيات Quadrivium وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، ويتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى، فضمت إلى الثلاثيات مواد الأدب والتاريخ، كما ضمت إلى الرباعيات مواد الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا، والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء، واستمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية حتى أنه لو أحصيت المواد الدراسية التي تدرس حالياً في مراحل التعليم وتنوعياته وشعبه لبلغت المئات.

والفلسفات التربوية التي تعتبر المنهج مجموعة من المواد الدراسية، تختلف في تقديرها للأهمية النسبية للمواد الدراسية، ودورها في تحقيق أهداف التربية،

ونتناول فيما يلي وجهة نظر بعض هذه الفلسفات في المنهج.

**المنهج في فلسفة الأصول الدائمة Perennial Philosophy** فلسفة الأصول الدائمة إحدى فلسفات التربية في القرن العشرين، ويعتقد أصحاب هذه الفلسفة أن الكون يتضمن حقائق لا تتعرض للتغيير بالتطور الثقافي، وأن هذه الحقائق والمعارف دائمة وعامة، وينبغي لهذا أن تكون جوهر ولب التربية، وأن الدراسات المهنية ينبغي أن يسبقها إتقان الدراسات الدائمة، والهدف الوحيد للتربية عند أصحاب هذه الفلسفة هو تنمية العقل وكانوا يعتقدون أن دراسات معينة لها القدرة على تحقيق هذا الهدف.

وكان روبرت هتشنز من أبرز دعاة هذه الفلسفة، وكان يؤمن بأن المنهج ينبغي أن يشتمل أساسا على الدراسات التي صمدت للزمن وهي: قواعد النحو، والقراءة، والبلاغة، والمنطق والرياضيات (للمرحلتين الابتدائية والثانوية)، والكتب العظيمة الخالدة ابتداء من المرحلة الثانوية، فقواعد النحو من وجهة نظره تنظم العقل، وتنمي ملكة التفكير المنطقي، كما أن التفكير السليم يمكن أن يعلم عن طريق دراسة الرياضيات أفضل مما يعلم عن طريق أى دراسة أخرى<sup>(٤)</sup>.

ويؤمن أصحاب مذهب الأصول الدائمة بنظرية التدريب الشكلي Formal Discipline وهي التي تقول بأن العقل يتكون من قدرات عامة أو ملكات، متميزة مثل الذاكرة والإرادة، وأنه يمكن تقويتها بالتدريب المناسب، ووفقا لهذه النظرية، فإن النمو العقلي الأقصى يمكن التوصل إليه عن طريق دراسة المادة الدراسية المناسبة، وكان للغة اللاتينية والرياضيات أفضليتها في هذه المجال وكان من المعتقد أن الشخص المدرب بهذا الأسلوب يكون قادرا فيما بعد على التعامل مع المواقف والمواد الدراسية الأخرى التي لا ترتبط بما درسه، ذلك أن ما اكتسبه ونمّاه من قدراته العامة، نتيجة التدريب ينتقل أثره تلقائيا إلى مواقف أخرى. وكان وليام تورى هاريس William Torrey Harris (١٨٣٥ - ١٩٠٩) من

Robert Hutchins. The Higher Learning in America (New Haven: Yale Univ. (٤)

Press, 1936), pp. 82-85.



أقوى الدعاة لهذه النظرة في الولايات المتحدة الأمريكية في ميدان التربية. وكان أصحاب مذهب الأصول الدائمة يرفضون الأخذ في الاعتبار باهتمامات وحاجات المتعلم وكذلك يرفضون أى معالجات للمشكلات المعاصرة في المنهج حيث أنهم يعتبرون أن هذه الاهتمامات مؤقتة، وأنها تشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية، وهى تنمية العقل<sup>(٥)</sup>.

**المنهج فى فلسفة الأساسيين** Essential philosophy ترى هذه الفلسفة أن هناك قلبا للثقافة لا يمكن الاستغناء عنه يتكون من معارف ومهارات واتجاهات وقيم ومثل معينة، يمكن التعرف عليها، ويمكن أن تعلم بطريقة نظامية لجميع الدارسين، على أن تراعى فى هذا مستويات متشعبة عالية للتحصيى، وعلى البالغين مسئولية توجيه التربية نحو هذا الاتجاه، وهذه الفلسفة لا تغفل تماما الحرية الفردية للتلميذ، بل تجعلها هدفا أو المجازا يسعى إليه وليس مجرد وسيلة من وسائل التربية، ويرى وليام باجلى وهو من دعاة هذا المذهب أن هناك ميادين من المعرفة المنظمة تمثل خبرة الجنس البشرى أفضل تمثيل، أدخرت وحفظت على مر الزمن وهى التى ينبغى تعليمها للأطفال والشباب<sup>(٦)</sup>. ويكون تحقيق نضج الناشئين بتعليمهم هذه الميادين المعرفية المنظمة، التى يعتقد أنها تكون منها يتلاءم مع المستقبل الذى يعدون له، فالطفل شخص غير ناضج، ووسيلة التربية فى الوصول به إلى النضج هى بتعليمه هذه الميادين من المعرفة. ويرى آرثر بستور<sup>(٧)</sup>، وهو من دعاة الفلسفة الأساسية، أن المنهج ينبغى أن يحتوى أساسا على دراسة منظمة فى خمسة ميادين أساسية هى :

١ - التمكن من اللغة الأم، والدراسة النظامية للنحو، والأدب؛ والتعبير.

---

(٥) Daniel Tanner, and Laurel N. Tanner, Curriculum Development (New York: Mcmillan Publishing Co., c1980) p. 7.

(٦) William C. Bagley, Classroom Management (New York: Mcmillan Publising Co., 1907), p. 2.

(٧) Arthur Bestor, The Restoration of Learning (New York: Alfred Knoph, 1956), pp. 48-49.

- ٢ - الرياضيات.
- ٣ - العلوم.
- ٤ - التاريخ.
- ٥ - اللغات الأجنبية.

ويشترك مذهب الأساسيين مع مذهب الأصول الدائمة في القول بأن المنهج ينبغي أن يتركز اهتمامه حول تدريب العقل، وإن الطريق إلى تنمية القدرة العقلية يوجد في دراسات أكاديمية معينة ويختلف الأساسيون عن أصحاب مذهب الأصول الدائمة في أنهم يرون أنه ينبغي أن يكون للعلوم العملية الحديثة مكان في المنهج، ومع هذا فالأساسيون يرون أن العلوم الاجتماعية الحديثة والتربية المهنية، والتربية الرياضية، والفنون؛ والموسيقى، وغيرها من المواد غير الأكاديمية في مستوى أدنى من غيرها من المواد الأكاديمية، ولا ينبغي أن تحتل مكانا يذكر في المنهج والواجب الأول للمدرسة، كما يقول بستور، هو تزويد التلميذ ببرنامج نمطى للتدريب العقلي في ميادين المعرفة المنظمة<sup>(٨)</sup>.

وفيما يتعلق باهتمامات التلاميذ وحاجاتهم فالاهتمام بها، عند الأساسيين، ينبغي أن يكون محدودا، أما عن قيمة المعرفة بالنسبة للدارسين، فإن الأساسيين يرون أنها تكتسب وتخزن للاستخدام المستقبلي، وقد لا يدرك الدارسون وقت دراستها أن لها أهمية أو قيمة في حياتهم، ولكنهم سيدركون أهميتها عندما يكبرون وينغمسون في الحياة، ويتعاملون معها، ويجابهون المشكلات، فعندئذ يسترجعون ما سبق أن درسوه، فيكون لهم عوناً ومعيناً، في البحث عن حلول للمشكلات، والتعامل مع الحياة بكفاءة وفعالية أفضل.

وقد ارتفع نجم الفلسفة الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب الباردة بين المعسكر الغربي والمعسكر الشرقي عقب الحرب العالمية الثانية، حيث لقيت دعوتهم إلى الامتياز والتفوق العقلي، وتأكيدهم على دراسة الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية الحديثة، قبولا وأذانا صاغية في المجتمع الأمريكي، إذ

Daniel Tanner and Laurel Tanner, op. cit., p. 8.

(٨)

رأى المجتمع في هذا بعدا عن حشو المناهج بدراسات اعتبرها غير مهمة، وتساعد على الكسل والاسترخاء العقلي ولا تسهم في التدريب العقلي والتفوق، هذه الدراسات العقيمة ما كان المجتمع في حربه الباردة ليطمئن إلى الركون إليها، بمثل ما كان لا يطمئن إلى الركون إلى أسلحة حربية قديمة، والمجتمع في التعليم، كما في الحرب، يسعى نحو الأكثر فعالية والأعلى كفاءة، والأسرع في تحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات.

### ثالثا: المنهج المتمركز حول المجالات المعرفية المنظمة Disciplines :

وجه كثير من النقد إلى منهج المواد الدراسية، وظهرت مناهج تتمركز حول محاور أخرى غير المعرفة مثل المنهج المتمركز حول الطفل، الذي كان ثورة على المنهج الذي يتمركز حول المادة الدراسية، ومع هذا فإن مفهوم المنهج الذي يضع المعرفة في بؤرة الاهتمام عاد للظهور بصورة أخرى، فابتداء من منتصف الخمسينيات وعلى مر السنين حتى الستينيات نادى أساتذة الجامعات بأن المنهج المدرسي ينبغي أن يصاغ وفقا للتركيب الداخلية للمعرفة المنظمة Disciplines، وفي هذا يقول شواب Schwab إنه إذا لم تؤخذ تراكيب المجالات المعرفية المنظمة في الاعتبار وتجعل جزءا لا يتجزأ من المنهج فإن التعلم يكون فاشلا أو خاطئا، ويذهب فيليب فينكس Philip Phinix إلى أبعد من هذا بقوله أن المنهج ينبغي أن يتكون كلية من المعرفة المستمدة من المجالات المعرفية المنظمة، لأنها هي المعرفة الحقة في صورة يمكن تدريسها<sup>(٩)</sup>.

وينبغي النظر إلى التربية، من وجهة نظر دعاة المجالات المعرفية المنظمة على أنها ممارسة لعمليات البحث والاستقصاء التي ساعدت على التوصل إلى بنيات ثمرة للمعرفة المنظمة، تلك التي تكون المجالات المعرفية المعترف بها.

وترفض نظرية المجالات المعرفية المنظمة فكرة أن المعرفة ثابتة أو دائمة بل على النقيض من هذا، تعتبر هذه النظرية أن المعرفة نتاج عملية Process، هذه العملية هي البحث المنظم، والبحث المنظم وفقا لهذه النظرية، قاصر على

Ibid., p. 9.

(٩)

المجالات المعرفية المعترف بها وتتجاهل ما تتطلبه معالجة بعض المشكلات من تخطى الحدود بين المجالات المعرفية، كما تتجاهل طبيعة وحاجات واهتمامات المتعلم، ذلك أن نظرتها إليه نظرة مثالية، فهي ترى المتعلم صورة مصغرة من طالب الجامعة، وأنه يقف على حافة المنهج في ميدان التخصص وكما يقول فيليب فينكس فليس هناك مجال في المنهج للأفكار التي يعتقد أنها ملائمة للتدريس على أساس ما يفترض من تمثيلها مع طبيعة وحاجات واهتمامات المتعلم، إذا كانت لا تنتمي إلى التركيبات المألوفة للمجالات المعرفية المنظمة<sup>(١٠)</sup>.

#### رابعاً: المنهج كمحتوى مقرر:

يطلق أحيانا لفظ منهج على محتوى أحد المقررات، فيقال مثلاً إن منهج تاريخ مصر الحديث للصف الثالث الإعدادي بجمهورية مصر العربية يتضمن مصر تحت الحكم العثماني، الحملة الفرنسية على مصر والشام، بناء الدولة المصرية الحديثة في عصر محمد علي، ازدياد التدخل الأوروبي، الثورة العربية والاحتلال البريطاني، ثورة سنة ١٩١٩ وتطور الحركة الوطنية، وثورة سنة ١٩٥٢، وهذا المفهوم للمنهج مازال شائعاً، وتصدر بعض الكتب الدراسية به. وهو مفهوم يقصر المنهج على المعلومات أو المحتوى الذي يضمه مقرر دراسي، وأسلوب تنظيم هذا المحتوى، ويغفل جوانب أخرى لها أهمية في العملية التربوية مثل الأهداف، وأساليب تفاعل التلاميذ مع هذا المحتوى، وطرق وأساليب التقويم.... إلخ، كما يدخل ضمن هذا المفهوم اعتبار المنهج بمجموع الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تعرض على التلاميذ لتعلمها، فعندما يقال أن مدرسة ما ستقوم بتدريس منهج الرياضيات الحديثة، فإن هذا يعني به أن المدرسة ستقوم بتدريس حقائق ومفاهيم ومهارات معينة في الرياضيات الحديثة، ولن تقوم بتدريس حقائق ومفاهيم ومهارات أخرى لا تدخل ضمن هذا المنهج.

---

Philip H. Phinix, "The Disciplines as Curriculum Content", in Edmund C. (١٠) Short and George D. Marconnit (eds.) Contemporary Thought on Public School Curriculum (Iwa: W. C. Brown), p. 136.



### خامسا : المنهج كخبرة تعليمية موجهة :

أصبح المنهج منذ عام ١٩٣٠ يعرف بأنه جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، وظل هذا التعريف قائما، دون تحدٍ لجيل كامل.

فقد عرف هارولد روج Harold Rugg المنهج عام ١٩٣٦ بأنه البرنامج الكلي للعمل المدرسي وأنه الوسيلة الأساسية للتربية بها، وأنه كل ما يعمل به التلاميذ ومعلموهم، وبهذا فالمنهج من وجهة نظر «رج» له وجهان : أحدهما يتألف من الأنشطة والمهام التي تؤدي، والثاني يتألف من المواد التي تم بها هذه الأنشطة والمهام.

وعرف كازويل وكامبل Caswell and Campell المنهج عام ١٩٣٥ بأنه جميع الخبرات التي يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلمهم<sup>(١١)</sup>.

كما يذكر تقرير لدراسة الثماني سنوات نشر عام ١٩٤٢ أن المنهج أصبح ينظر إليه على أنه مجموع الخبرات التي تستخدمها المدرسة في تربية الجيل الناشئ<sup>(١٢)</sup>.

وظل هذا التعريف الواسع للمنهج، على أنه مجموع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ تحت توجيه المدرسة سائدا خلال الخمسينيات والستينيات، فنرى أن سايلور والكسندر Saylor and Alexander يعرفان المنهج عام ١٩٥٤ بأنه المجموع الكلي لجهود المدرسة في تعليم أبنائها سواء داخل الفصل، أو في الملعب، أو خارج المدرسة<sup>(١٣)</sup>.

وعرف رالف تايلور المنهج عام ١٩٥٦ بأنه كل ما يتعلمه التلاميذ، وتقوم

---

(١١) Hollis L. Caswell, and Doak S. Campell, Curriculum Development (New York : American Book Co., 1935). p. 66.

(١٢) Tanner and Tanner, op. cit., p. 15.

(١٣) J. Galen Saylor, and William M. Alexander, Curriculum Planning (New York: Rinehart and Co., 1954), p. 5.

المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية<sup>(١٤)</sup>.

وعرف كارني وكوك Kearney and Cook المنهج في دائرة معارف البحث التربوي (طبعة عام ١٩٦٠) بأنه كل الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة<sup>(١٥)</sup>.

ويسير البرق على نفس الدرب في تعريفه للمنهج عام ١٩٦٢ بأنه كل النشاطات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، وأنه بهذه النشاطات تخرج المدرسة تحقيق تغييرات في سلوك تلاميذها في ضوء فلسفتها وأهدافها<sup>(١٦)</sup>.

وتشترك هذه التعاريف في أنها ترى أن ما يتعلمه التلاميذ لا يقتصر على المقررات الدراسية التقليدية، ولكنه يتأثر بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، بيئة المدرسة كلها، بمعنى أن كل ما يؤثر في المتعلم ينبغي أخذه في الاعتبار عند النظر في المنهج.

**ولكن ما هي طبيعة الخبرات التي ينبغي أن تزود المدرسة بها تلاميذها؟**

الفلسفة التقدمية Progressivism فلسفة تربوية ظهرت في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، وبلغت أوجها عام ١٩١٩ بتكوين رابطة التربية التقدمية (في الولايات المتحدة الأمريكية)، وكان جون ديوي من أكبر فلاسفتها، وكانت تركز على الارتباط بالمثل الديمقراطية، وتبرز أهمية النشاط الهادف الخلاق، وعلى حاجات الحياة الحقيقية للتلاميذ، وعلى علاقات أوثق بين المدرسة والمجتمع،

---

(١٤) Ralph W. Tyler, «The Curriculum Then and Now,» in Proceedings of the 1956 International Conference on Testing Problems (Princeton N. J.: Education Testing Service, 1957), p. 79.

(١٥) Nolan C. Kearney, and Walter W. Cook. «Curriculum». in Chester W. Harris, ed., Encyclopedia of Educational Research, 3rd ed. (New York: Macmillan, 1960), p. 358.

(١٦) Harold Albery, Reorganizing the High School Curriculum, revised edition (New York : The Macmillan Co., 1953), p. 125.

وترى ان التربية ينبغي أن تكون وسيلة لخدمة الإنسان وأن المواد الدراسية ومحتوى التربية ينبغي أن تتغير وتتبدل بتغير معرفة الإنسان بنفسه وبالعالم الذى يعيش فيه، وأن كل تفكير مطلق يعوق التقدم، كما أنها تقوم على نظرية دينمية، وليس استاتيكية للكون، وعلى علم النفس الحديث وخاصة على المدارس الفكرية الدينمية الوظيفية منه، هذه الفلسفة التقدمية للتربية كانت تنادى بأنه ينبغي على المدرسة أن توفر خبرات مرتبطة ارتباطا وثيقا بحاجات الأطفال واهتماماتهم، وإذا كان الرومانسيون من أصحاب هذه الفلسفة قد غالوا فى هذا غلوا شديدا حتى غفلوا عن أهمية الخبرة المتراكمة للجنس البشرى، فإن جون ديوى، بعد عام ١٩٣٠، دعا إلى عدم إغفال مجالات المعرفة المنظمة. فهى، كما يقول تضم النتائج المتجمع لجهود وتطلعات ومجاذات الجنس البشرى جيلا بعد جيل<sup>(١٧)</sup>. على أنه فى نفس الوقت يؤكد على أن المنهج ينبغي أن يعمل على تنمية الخبرات الحالية للطفل حتى يصل إلى الخبرة الناضجة الأكثر ثراء، وهكذا نرى أن الفلسفة التقدمية تركز بشكل أو بآخر على الحياة الحاضرة للطفل، وبحاجاته ومشكلاته، مع عدم إغفال الخبرة المتراكمة للجنس البشرى. وهذا فهى تحاول أن يوفر منهج المدرسة الخبرات المناسبة لهذا...

يقابل هذا نظرة أكثر حساسية للمجتمع وحاجاته ومشكلاته، فنرى جورج كاونتس George Counts ينادى عام ١٩٣٢ بنقل اهتمام المنهج من الطفل وحده إلى المجتمع الذى ينبغي أن ينمو فيه الطفل<sup>(١٨)</sup>. كما نادى هوليس كازويل عام ١٩٣٩ بأن المسئولية الأساسية للتربية هى فى تنمية الفهم للحياة الاجتماعية، وتنمية الرغبة للمشاركة البناءة فى حل المشكلات الاجتماعية. وعدد بعض المشكلات التى كان يواجهها المجتمع الأمريكى وقتئذ مثل مشكلات العمل والمحافظة على المصادر الطبيعية، والصحة، وملكية الأرض والتحكم فيها، وتنمية

---

In Robert Schaefer, Teachers College and School Curriculum, «in Duane (١٧) Huebner, ed., A. Reassessment of the Curriculum (New York : Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ., 1964).

George Counts. Dare The Schools Build a New Social Order? (Now York : (١٨) The John Day Co., 1932), p. 55.

مصادر الطاقة، ومشاكل العمل والإدارة؛ الجريمة؛ تكوين أسرة، وفيات الأطفال، والاستثمار، الضرائب، التنظيم الحكومي، تخطيط المجتمع، الحماية من المرض والعجز والشيخوخة، ويستطرد قائلاً أن الخبرات التي تقدمها المدرسة (أى المنهج) ينبغي أن تعالج بصورة مباشرة إلى حد ما هذه المشكلات وغيرها من المشكلات وثيقة الصلة بها<sup>(١٩)</sup>.

وقبل نهاية الستينيات زاد الاهتمام بمشكلات اجتماعية مثل مشكلات البيئة، والحرب والفقر والجريمة، والصراعات العنصرية. وعندنا في الأمة العربية توجد اهتمامات خاصة بمشكلات اجتماعية مثل زيادة السكان وتنظيم النسل، والمحافظة على الممتلكات العامة والمال العام، والمحافظة على المصادر الطبيعية، والمشكلات المتعلقة بالعمل والإنتاج، والمشكلات الصحية، واحترام العمل وتحمل المسؤولية، والتربية السياسية، ومشكلات ومفاهيم الحرب والسلام، والتعود على النظام واحترامه، وتنمية القيم الأخلاقية والروحية، ومشكلات التعليم والتنمية.

#### سادساً : المنهج كخطة للعمل معدة مسبقاً :

إذا كانت التربية عملية هادفة منظمة، والمنهج وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها، فيمكن أن ينظر إلى المنهج على أنه خطة للعمل، تعد مسبقاً وبرنامج للنشاطات، يرجى أن يؤدي إلى أن يتعلم التلاميذ ما يتوصلون به إلى تحقيق أهداف معينة.

ويمثل هذه النظرة تعريف بول هيرست Paul Hirst الذى يقول بأن المنهج عبارة عن برنامج من النشاطات مصمم بحيث يتوصل التلاميذ عن طريقه، بقدر الامكان، إلى غايات وأهداف تربوية معينة<sup>(٢٠)</sup>. ومثل هذا ما يقول به بوشامب

---

(١٩) Herold Rugg, (ed.) Democracy and the Curriculum : The Life and Program of The American School (New York : D. Appleton-Century, 1939), p. 420.  
(٢٠) In W. Kenneth Richmond, The School Curriculum (London: Methuen and Co., 1971), p. 10.



Beauchamp من أن المنهج هو أساسا خطة لتربية التلاميذ أثناء وجودهم بمدرسة معينة<sup>(٢١)</sup>.

ويدخل ضمن هذا أيضا تعريف مكدونالد للمنهج بأنه خطة للعمل، أي خطة لتوجيه التدريس<sup>(٢٢)</sup>. وفي هذا أيضا يقول فتحي الديب أن المنهج استراتيجية للتعلم، ويقصد بالاستراتيجية فن استخدام الامكانيات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة، ويقصد بالتعلم حدوث تغير مرغوب فيه في سلوك المتعلمين<sup>(٢٣)</sup>.

وهكذا فإن هذه النظرة تعتبر المنهج وثيقة مكتوبة تحدد أنواع التعلم التي يطلب من المعلم والتلاميذ القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة، ويدخل ضمن هذه النظرة كل تصور للمنهج على أنه مجموعة من المواد الدراسية، أو على أنه برنامج يعد مسبقا يرتبط به المدرس والتلاميذ.

#### سابعاً : المنهج كنشاطات يقوم بها المتعلمون فعلاً :

المنهج كخطة معدة مسبقاً، أو كوصف للنشاطات، معد مسبقاً ؛ ومسجل على الورق، يجعل من الممكن للباحث في المناهج، أن يتوجه إلى «الأرشيف» الذي يتم فيه حفظ ما يسمى «مناهج» لدراستها. فهو إذا أراد مثلاً دراسة المناهج في الفترة من ١٩٢٣ - ١٩٣٠ في مصر مثلاً، فما عليه إلا أن ينقب عن هذه المناهج في الأرشيف مثلاً حتى يجدها، ويقوم بدراستها، كما أن المدرس يتسلم «المنهج» لتدريسه لتلاميذه.

ولكن السؤال يثار هنا، هل المنهج هو الخطة المسجلة على الورق، أم هو

---

George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 4th ed. (Itasca, Ill.: F.E. (٢١) Peacock Publishers, c1981), p. 7.

James B. Macdonald, «Educational Models for Instruction», James Macdonald and Robert R. Leaper, eds Theories of Instruction (Washington, D.C.: ASCD, 1965), p. 3. (٢٢)

(٢٣) فتحي الديب. الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم (الكويت، دار القلم، ١٩٧٤)،

## النشاطات والممارسات التي تنفذ فعلا في المدرسة؟

إن هاتين نظرتان مختلفتان كثيرا، اختلاف الرسم الهندسي لمنزل، والمنزل بعد إتمام بنائه، أو كاختلاف الخطة الحربية، وما يجري في ميدان القتال. فقد يكون المدون المرجى شيئا والمنفذ فعلا شيئا آخر، يختلف عنه في الكثير أو القليل.

وهذا فإن التسليم بأن المنهج هو الخطة المسجلة فيه تجاوز، والاعتماد على الأرشيف في دراسة مناهج فترات سابقة من تاريخ التعليم، قد لا يعكس بأمانة ما كان يتم فعلا في المدارس. وبالمثل فإن دراسة المنهج في مدرسة ما عن طريق ما هو مدون في دليل المدرسة لا يرقى إلى مستوى الدراسة لو عايش الدارس للمنهج الحياة في المدرسة، وكان على مقربة مما يجري بها، وقارن بين المنهج «المكتوب» والمنهج «المنفذ» فعلا، فعندئذ يكون الحكم أكثر واقعية، فلأحدى آفات التربية الأهداف والخطط الخيالية، المثالية، غير الواقعية، التي تتغير عند التنفيذ والتطبيق تغيرا قد يبعد بها كثيرا أو قليلا عن الصورة التي سجلت بها.

ويبرز روبرت زايس هذه النظرة المزدوجة للمنهج بقوله أن «المنهج يمكن أن يشير إما إلى خطة مكتوبة للتدريس، أو إلى المنهج الذي يجري تنفيذه فعلا، الذي يعمل نحو توجيه وضبط البيئة والنشاطات في المواقف الحية في الفصل» وعلى هذا فهو يرى أن هناك حاجة للتمييز بين التصورين، ويقترح أن يشار إلى الخطة المكتوبة باسم وثيقة Document المنهج أو المنهج الكامن inert ويشار إلى المنهج المنفذ فعلا في الفصل بالمنهج المؤدى للوظيفة functionary أو المنهج الحى، أو الفعال العامل operative<sup>(٢٤)</sup>. وكثيرا ما تختلف وثيقة المنهج عن واقعه<sup>(٢٥)</sup>.

ويشير هذا مشكلات بالنسبة للعاملين في ميدان المناهج فالتعامل مع وثائق مكتوبة أسهل وأسرع، بينما التعامل مع ما يجري فعلا في الفصل، أى مع المنهج الحى الفعال، أكثر صعوبة وأشق في تحديده وتقويمه، ومع هذا فالتمييز بين المنهج

(٢٤) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1975), p. 11.

(٢٥) إبراهيم بسيوف عميرة، «وثيقة المنهج وواقعه»، المتدى، يناير ١٩٨٥، ص ص ١٧ - ٢٠.

الكامن والمنهج الفعال أمر لا ينبغي إغفاله أو التهور من شأنه، وكل من خبر العمل بالمدارس يدرك جيدا هذا الفرق، ويدرك أن ظروفًا كثيرة تؤثر في التطبيق العملي للوثائق المكتوبة للمناهج، وفي النتائج النهائية للعملية التعليمية.

## خلاصة

رأينا فيما سبق أن للمنهج تعريفات متعددة، وأن وجهات النظر تختلف نحوه، وتباين إزاءه تصورات المربين والمختصين في الميدان.

وقد يعتقد البعض أن الخير في التوصل إلى تعريف واحد يتفق عليه، ولكن هذا غير ممكن، بل وربما غير مستحب، فحتى في العلوم الطبيعية يختلف العلماء على التعريفات فالإلكترونات تارة تعتبر جسيمات، وتارة تعتبر موجات، والضوء تارة سيل من الجسيمات، وتارة أخرى موجات، والعلماء لا يعتبرون ذلك التصور للإلكترونات أو الضوء أفضل من التصور الآخر، بل يرون أحد التصورين مفيدا في بعض الحالات، وفي تفسير بعض الظواهر، بينما يكون التصور الآخر مفيدا في حالات أخرى وفي تفسير ظواهر أخرى.

## وبالمثل التصورات المختلفة للمنهج.

فالمنهج كخطة للعمل يفيد واضع المنهج، بينما المنهج كخبرات يكتسبها التلميذ، أو كوصف فعلي لما يجري في الفصل يفيد المهم بالتقويم وتقدير مدى تحقيق المنهج لأهداف المدرسة والمجتمع.

ومن هنا يقول زايس أن البحث عن التعريف الصحيح للمنهج ليس بالسعى المثمر، وأنه من الأفضل أن يوجه الدارسون جهودهم نحو الأمور الواقعية في بناء المناهج في المواقف العملية في المدارس<sup>(٢٦)</sup>.

أما ريتشارد دير Richard Derr فقد استخدم أسلوب توضيح أو شرح المفهوم concept elucidation للتوصل إلى ما يعنى بالمنهج عند الحديث عنه، واستخدم في هذا ثلاثة أساليب هي: أسلوب التحدى، وأسلوب إعطاء المثل والمثل المضاد، وأسلوب الإطار الذى يستخدم فيه المصطلح.

وقد توصل دير من هذا إلى أن التعريف الذى يرى أن المنهج محتوى منظم، أو مادة دراسية منظمة يجد أكبر دعم من أسلوب توضيح أو شرح المفهوم، فجوهر «المنهج» عبارة عن أشياء يمكن تعليمها وتعلمها.

ويستطرد دير موضحاً أن أسلوب شرح المفهوم يفشل في تدعيم القول بأن المنهج خبرات تعلم مخطط لها، أو سلسلة من الأهداف، أو خطة مكتوبة للعمل، أو مجموع الخبرات التى اكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

ويرى دير أن هذه التعاريف الأخيرة ربما أدخلت إلى ميدان التربية كتعاريف تصورية، أو كجزء من برنامج مقصود للتأثير على الممارسات التربوية، فهى من قبيل الاختيارات الأخلاقية للحكم على ما يعد صالحاً، أو مرغوباً فيه من المناهج، فهى نوع من المحاولة لتبنى مثل هذه المناهج، تبلور قضايا قيمة تدخل ضمن ترتيبات معينة تساعد على التعلم.

ويؤكد دير الحاجة إلى التمييز بين التعريفات الوصفية، والتعريفات التصورية فهى جزء من برنامج للتأثير يهدف إلى التشجيع على بناء مناهج تتمشى معها، فهذه التعريفات أذن لا تصف الاستخدام الفعلى للمصطلح، وإنما تعبر عما يجيش في صدور فئة من المربين تريد به التأثير في المسار الذى تسير فيه التربية<sup>(٢٧)</sup>.

---

Richard L. Derr, «Curriculum: A Concept Elucidation» in Curriculum (٢٧) Inquiry, (New York: John Wiley. 1977), pp. 145-155.



## البَابُ الثَّانِي

### نحو إطار مفاهيمي للمناهج

المناهج. كميدان من ميادين الدراسة في التربية، ينبغي أن يوجه الدراسة والبحث فيه، إطار مفاهيمي، ينظم التفكير حول كل الأمور المتعلقة به، ويقود الخطأ في بنائه وتطويره. ونجد فيه موجهات نحو الإجابة عن تساؤلات مثل : مم يتكون المنهج ؟ ما أهم عناصره ؟ وكيف تختار وتنظم ؟ وما مصادر اتخاذ القرار فيه ؟ وكيف تترجم المعلومات والمعايير من هذه المصادر إلى قرارات ؟

وليس هناك إطار مفاهيمي عام، أو نظرية عامة، تشمل ميدان المناهج بأكمله تظله بفروضها، وتربط بين ظواهره، وتقدم حلولاً لمشاكله.

ولكن توجد في المناهج نظريات، ونماذج أو تصورات لجوانب مختلفة منه مثل عناصر المنهج والعلاقات بينها والأساسيات، والتصميم، والتطوير.

### ويضم هذا الباب فصلين :

الفصل الثالث يتناول النظرية العلمية وخصائصها، ويقارن بينها وبين النظرية في المناهج.

أما الفصل الرابع فيعرض لبعض النظريات، أو النماذج، التي تلقى أضواء على بعض جوانب المنهج.



## الفصل الثالث

### النظرية العلمية والنظرية التربوية

#### ما النظرية العلمية؟ وما وظائفها؟

هل النظرية نقص في القدرة العلمية؟ هل هي نقص في المعرفة في مجال ما؟ هل هي مجرد تصورات؟ هل هي مجرد حدس وتخمين في تفسير الظواهر؟ هذه وغيرها أفكار عن «النظرية»، أبعد ما تكون عن المفهوم العلمي لها، فيادين المعرفة وأنشطة الحياة، التي بلغت من التقدم شأوا؛ ثم لها هذا من خلال نظريات وجهت المسيرة، وأحاطت التقدم والتطوير فيها بسياج من التفكير المنظم المرتب، وبذلك قل فيها التيه، والتعثُر؛ دون هدف، وربما يعزى التقدم الكبير في العلوم الطبيعية إلى نسيج من نظريات جيدة التصميم والصياغة والإحكام، كانت منطلقا لمزيد من الملاحظة، والفكر والتجريب.

وتختلف تعريفات «النظرية» وليس المجال هنا مجال استعراض هذه التعريفات، والمقابلة بينها، ونكتفي هنا بما أورده زيس Zais عن كيرلنجر Kerlinger<sup>(١)</sup> والذي عرف النظرية بأنها مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، يتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها، والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر، وشرحها، والتنبؤ بها.

ويرى أوكنر O'Conner أن للنظرية ثلاث وظائف هي الوصف والتنبؤ والشرح<sup>(٢)</sup>.

(١) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1976), p. 77

Ibid., p. 78

(٢)

**والوصف أدنى وظائف النظرية،** ويتضمن التعريف الدقيق والواضح المحدد للمصطلحات التي تستخدمها النظرية، كالجزيء، والذرة، والموجة، والكثافة، والصلادة، واللزوجة، وينبغي أن يستخدم التعريف بنفس المعنى كلما ورد ذكر المصطلح، أى أن يستخدم المصطلح بنفس المعنى كلما ورد ذكره، كما يتضمن تصنيفاً للمعلومات والحقائق والبيانات، ذلك أنها تتراكم بكثرة، فإذا ظلت متناثرة فإنها تضع، أو يكون نفعها فى بناء النظرية محدوداً، أو معدوماً، ولكن النظرية تقدم نظاماً اقتصادياً لحفظها وذلك عن طريق التصنيف والتبويب الجيد لها. وقد يتضمن الوصف أيضاً تسجيلاً للأحداث، وترتيباً لوقوعها.

**والشرح وظيفة أخرى للنظرية،** وشرح الشيء يعنى جعله مفهوماً، ويكون هذا بالتوصل إلى علاقات بينه، وبين المعرفة المتاحة لنا حالياً وبذلك تزول الحيرة التى نشعر بها ازاءه، وينجلي الغموض الذى يحيط به، ويعنى هذا أن نجد مكاناً وموقعاً للشيء المطلوب شرحه بين خبراتنا ومعارفنا الحالية.... ويترب على هذا صعوبة، أو استحالة، شرح شيء لشخص ليست لديه معلومات كافية يمكن الاستناد إليها فى الشرح، أو لشخص يتمسك بمعلومات خاطئة تنحرف بنا عن الاتجاه الصحيح فيه. كما يحدث عند محاولة شرح النظرية الحديثة لمرض معد لمن يتمسك بالخرافات والحسد كأسباب لهذا المرض.

**والتنبؤ وظيفة ثالثة للنظرية،** فالنظرية لا تكتفى بالقدرة التفسيرية اللاحقة للأحداث، فهناك نظريات تسعى إلى أن تكون لها قدرة تنبؤية مستقبلية، وبعض العلماء يعتبرون أن الاختبار النهائى للنظرية هو فى كفاءتها التنبؤية، وهكذا فإن النظرية الخاصة بحركات كواكب المجموعة الشمسية، لم تكتف بوصف حركات الكواكب، وسرعاتها، واتساع مداراتها وإنما قامت أيضاً بتفسير هذا كله فى ضوء قوانين ومعارف علمية راسخة، ثم تعدت هذا إلى مرحلة التنبؤ... فتنبأت بوجود الكوكب بلوتو قبل اكتشافه، وتنبأت بأوقات خسوف القمر وكسوف الشمس قبل حدوثها بشهور، أو بسنوات، وبدرجة عالية من الدقة؛ وكذلك بالنسبة لمواقع الكواكب والتوابع وتحركاتها، كما تنبأت باقتراب المذنب هالى من الأرض عام ١٩٨٦ بعد ٧٦ سنة من اقترابه السابق منها.



وهكذا الحال بالنسبة لنظريات مثل نظرية الاحتراق : أو نظرية الوراثة، أو النظرية الجزيئية للمادة، أو نظرية الحركة للغازات، أو النظرية النسبية.

### الطبيعة الموضوعية للنظرية العلمية :

النظرية العلمية، في رأى بعض العلماء والمفكرين، ذات طبيعة موضوعية، فالتفسيرات والتنبؤات التي تقدمها ترتبط بما نلاحظه وندركه، وليس بما نظنه، أو نعتقد فيه؛ أو نميل إليه، ولا شأن لها بالقيم؛ والتفضيلات، والأفكار المسبقة...

النظرية عند المؤمنين بموضوعيتها، ومنهم جريفت Griffiths<sup>(٣)</sup> تصف وتشرح ما هو كائن ولكنها لا تقول ما ينبغي علينا عمله، ويوضح جريفت هذا بقوله أنه إذا أراد شخص أن يقفز من نافذة في الدور الثلاثين، فإن النظرية يمكن أن تمدنا بمعلومات، تساعدنا على أن نحدد بدقة كبيرة سرعته عند الاصطدام بالأرض، وقوة هذا التصادم، كما أنها تتنبأ بدرجة كبيرة من الاحتمال أن هذا الشخص سيموت. وهكذا فإن القول بأنه «إذا قفز شخص من الطابق الثلاثين : فإنه يموت» يمثل نظرية وصفية، تنبؤية. ولكن هذه النظرية لا تقول لنا هل ينبغي أو لا ينبغي، عليه القفز من الطابق الثلاثين. بمعنى أنها لا تتضمن قيا أو توجهات فهي محايدة ازاء القيم.

وبالمثل فإن نظريات الوراثة تقول بأن احتمال ظهور أمراض وراثية عند زواج الأقارب أكبر منه عند زواج الأبعاد، ولكن هذه النظريات لا تقول لنا هل ينبغي، أو لا ينبغي الزواج من أشخاص معينين، أقارب؛ أو أبعاد.

والنظرية الذرية النووية، الحديثة، تدلنا على أن نوايات بعض العناصر الثقيلة يمكن أن تتحطم إذا قذفت بجسيمات نووية معينة، بسرعات خاصة، وينتج عن هذا انطلاق طاقة ولكن النظرية لا تقول لنا ما إذا كان هذا ينبغي أن يستغل في مفاعل لتوليد الكهرباء، أو في قنبلة تلقى على مدينة، وتأتى على الحرث والنسل، هذه وجهة نظر المؤمنين بالطبيعة الموضوعية للنظرية، التي

Ibid., p. 82

(٣)

تخلصها من أى بعد قيمي، أو توجيهي نحو ما ينبغي، أو ما لا ينبغي، اتخاذ من قرارات؛ النظرية عندهم تجعل بعض الظواهر مفهومه أو تزيد من فهمنا لها، ولكنها لا تتضمن بالضرورة المنطقية، ما يوجه إلى اتخاذ قرار في اتجاه أو آخر.

ولكن هذه الطبيعة الموضوعية للنظرية العلمية، بالمعنى المضبوط للموضوعية، لا يسلم بها علماء آخرون، فكما يقول جووين<sup>(٤)</sup> Gowin إذا تركنا « النظرية » جانبا، وركزنا الاهتمام على الشخص الذي يستخدمها، فإن مجموعة مختلفة تماما من وظائف النظرية تظهر.

فالنظرية يمكن أن تساعد الباحث في الاختيار مما يتعلق بالظاهرة ويراه مناسباً للتحليل أو الصياغة.

كذلك فإن النظرية يمكن أن توجه الباحث إلى مزيد من الدراسة والبحث.

هذه الوظائف يعتقد بعض العلماء أنها وظائف أساسية للنظرية وهي ذات طبيعة قيمة حيث أنها توحى، وتوجه، وترشد؛ بل وتصف مسبقاً، ما يقوم العلماء به من بحث ودراسة.

بل إن ما يعتبر وظائف موضوعية للنظرية (الوصف، والتنبؤ، والشرح)، هي من وجهة نظر الذين لا يسلمون بالطبيعة الموضوعية للنظرية، مثقلة بالقيم، حيث يتدخل الباحث في توجيهها؛ فالذي يقدم العالم على وصفه، تحدده النظرية، وتبرز الحاجة إلى وصفه، وإذا كان بناء النظرية يبدأ بجمع المعلومات، فأى معلومات تجمع؟ فبدون توجهات (أو مقترحات) نظرية لا يعرف ذلك.

النظرية لا توجه إلى المعلومات ذات العلاقة (أو الدلالة) فقط، ولكنها فضلا عن هذا تضيف معنى عليها، بتوضيح ما بينها من علاقات، وهي بهذا ترشد الباحثين إلى ما ينبغي عمله إذا ما رغبوا في التوصل إلى نتائج عن طريق البحث والتنقيب.

وهكذا يقودنا أوكثر إلى القول بأن النظرية هي «مجموعة من القواعد توجه إلى الأفعال أو تضبطها»<sup>(٥)</sup>.

النظرية، إذن، تصف الظواهر، وتتنبأ بها وتشرحها وبالإضافة إلى هذا فهي توجه نشاط أولئك الذين يستخدمونها، توجه سعيهم للتوصل إلى الجديد من المعرفة بما يتضمنه هذا من جمع معلومات جديدة، وتحليلها، وتركيبها.

### هل النظرية العلمية تكشف عن الحقيقة أو تمثلها؟

كان العلماء قبل حلول القرن العشرين، وقبل أن تظهر الفيزياء الحديثة.. يعتبرون النظريات العلمية شروحا موضوعية، تكشف عن الحقائق الأزلية. فالمادة والطاقة والظواهر المختلفة المتعلقة بها موجودة وجودا حقيقيا، والنظريات العلمية تصف وتشرح المبادئ الحقيقية، غير المتغيرة، التي يركز عليها العالم بمادته وطاقته وظواهره المختلفة.

وكلما تم بناء نظريات جديدة، أو اكتشفت، لتحل محل نظريات أقدم (وأقل دقة) كلما تكونت لدى الإنسان، نظرة أكثر صدقا، ودقة عن العالم كما هو عليه حقيقة، ومن الممكن نظريا كما كان يرى علماء القرن التاسع عشر، أن يتم اكتشاف جميع خبايا الطبيعة، وتعرف أسرارها؛ وعندئذ تصبح لدى الإنسان صورة عن العالم كله، وشرح له، ويتوصل إلى الحقائق الأزلية له، فالنظرية عندهم كانت نوعا من المعرفة المطلقة<sup>(٦)</sup>.

والأمر بالنسبة لعلماء القرن التاسع عشر، كما يقول كونانت Conant كان أشبه بالاكشافات الجغرافية التي أدت في نهاية الأمر إلى رسم خرائط دقيقة، تمثل الواقع أبلغ تمثيل... فبالنسبة لهؤلاء العلماء فإنهم كانوا يرون أن هناك حقائق أزلية عن الحرارة والضوء والمادة.. الخ. وأن البحث العلمي سيؤدي في النهاية إلى التوصل لهذه الحقائق المطلقة وإلى معرفة كنه (طبيعة) كل منها.. ولكن كونانت أوضح أن الفيزياء الحديثة خيبت هذه الآمال، فالضوء كان

Ibid., p. 81.

(٥)

Ibid., p. 83.

(٦)

يعتقد أنه سيال من جسيمات أو دقائق، هي الفوتونات، تنتشر بسرعة الضوء، ثم توصل البحث العلمى، والتجريب؛ إلى ما ظن أنه دحض كامل لهذه النظرية (نظرية الطبيعة الجسيمية أو نظرية الدقائق فى الضوء) وحلت محلها نظرية تقول بأن الضوء موجات (النظرية الموجية للضوء).

ولكن حول عام ١٩١٠ ظهر للعلماء أن هناك ظواهر ضوئية يسلك فيها الضوء كما لو كان موجات، وظواهر أخرى يسلك فيها الضوء كما لو كان سيالا من الدقائق، وبالنسبة للعلماء فى ذلك الوقت كان هذا القول شبيها بالقول بأن الإناء فارغ، وملآن فى نفس الوقت، وهكذا أصبح مفهوم النظرية «كخريطة» موضع شك. فليست هناك حقيقة مطلقة أزلية واحدة، سيكشف عنها البحث فى وقت ما. وإنما هناك أكثر من تصور «مفيد» للحقيقة، ويمكن بهذه التصورات المتعددة تفسير الظواهر المختلفة، بعض الظواهر يفيد فى تفسيرها تصور، والبعض الآخر يفيد فى تفسيرها تصور آخر.

الحرارة، أيضا، كان ينظر إليها على أنها مادة لا وزن لها، ولا لون، ولا رائحة تسمى كالوريك caloric تنساب من الأجسام الساخنة إلى الأجسام الباردة، هذه النظرية تسمى نظرية السيل الحرارى (النظرية الكالورية) ثم لوحظت ظواهر معينة، لم يمكن تفسيرها بنظرية السيل الحرارى، ومن هذه الظواهر تولد الحرارة بالاحتكاك، مما يعنى أن الحرارة ترتبط بحركة الجزيئات، أو هى حركة جزيئية، وظهر أن هذه النظرية مفيدة جدا لتفسير كثير من الظواهر الحرارية، وظن أنه تمت البرهنة على عدم صحة نظرية السيل الحرارى (النظرية الكالورية).

ولكننا، حتى الآن، ما زلنا نستخدم نظرية السيل الحرارى فى مواقف كثيرة، كما لو كانت هذه المادة (الافتراضية) التى تنتقل من الجسم الساخن إلى الجسم البارد موجودة فعلا، كما نستخدم العديد من المعادلات التى تقوم على أساس هذه النظرية وهكذا أصبح ينظر إلى الحرارة نظرتين مختلفتين: نظرة على أنها مادة تنتقل من الجسم الساخن إلى الجسم البارد (سيل)، ونظرة أخرى على أنها حركة جزيئية.



كيف يقبل العلماء، بتفكيرهم المنطقي، نظريات متناقضة؛ وغير متوائمة للضوء والحرارة.... وغيرها؟

يقودنا هذا إلى المفهوم الحديث للنظرية العلمية، الذي لا يعتبر النظرية العلمية «خريطة» توضح لنا حقيقة العالم وواقعه، والكشف عن هذه الحقيقة يكتمل مع تقدم الاكتشافات (الجغرافية)، وإنما يعتبر النظرية العلمية أفضل تمثيل ممكن للأشياء والظواهر في اطار معارفنا وخبراتنا الحالية.

النظرية العلمية، بالمفهوم الحديث، بناء مشيد؛ يقوم على أساس الخبرة البشرية لأغراض نسعى إليها، وللربط بين أجزاء متناثرة من الخبرة، لتكوين نمط متماسك.

وقد يتحكم الهدف الذي يسعى لتحقيقه، في النظرية التي تستخدم. فالباحث الكيميائي، قد يجد أن نظرية الحركة الجزيئية في الحرارة مفيدة في كثير من المواقف البحثية، للتوصل للمزيد من المعرفة، ولبناء المزيد من النظريات العلمية، ولكن المهندس الذي يصمم نظام تدفئة لبناء ما، قد يجد هذه النظرية قليلة النفع ويلجأ إلى نظرية السيل الحراري.

وهكذا فإن الباحثين العلميين يستخدمون النظرية في الاتجاه الذي يؤدي لمزيد من البحث العلمي، بينما يستخدمها المهندسون لتحقيق أغراضهم الهندسية مثل تصميم نظام تدفئة.

والخلاصة أن التطورات في الفيزياء الحديثة أظهرت أن النظرية العلمية ليست «خريطة» للواقع، تصف حقيقة مطلقة، بل إن هذا غير ممكن بشرياً، فالنظرية نتاج عمليات فكرية، لا يمكن أن تحيط احاطة شاملة بحقيقة الكون الذي نعيش فيه بسبب طبيعتنا البشرية، وما بها من قصور، وهكذا فإن ما نصل إليه من نظريات علمية، ما هو إلا أفضل تصور استطعنا الوصول إليه في ضوء ما لدينا من معارف وقدرات.. أليست هذه نظرية إيمانية.. وسبحان الله الذي لديه علم اليقين!!

## النظرية في التربية

يميل رجال التربية إلى اعتبار النظرية دليل عمل، ومرشدًا عند اتخاذ القرار أو القيام بالإجراء، وهذا هو مفهوم «النظرية العملية» Practical Theory في التربية الذي نادى به هيرست<sup>(٧)</sup> وهم بهذا يلتقون مع نظرة علماء الفيزياء المحدثين إلى مفهوم النظرية، كما رأينا فيما سبق. فكما أن الباحث في العلم يستخدم النظرية كدليل يوجه إلى مزيد من البحث والتجريب ويشجع عليه، ويساعد في التوصل إليه. كذلك الباحث، المنظر، في التربية؛ يستخدم النظرية كدليل يؤدي إلى المزيد من البحث وبناء النظريات...

وكما أن مهندس الكهرباء يستخدم النظرية العلمية، ليس لتقديم البحث النظري، ولا لبناء المزيد من النظريات، ولكنه يستخدمها كدليل عمل في تصميم مولدات كهربائية لمحطة توليد كهرباء مثلاً، كذلك الحال بالنسبة لمخطط المناهج يستخدم النظرية لبناء المناهج، وتطبيقها في المدارس، كما يستخدمها رجل الإدارة التربوية في إدارة المدرسة، واتخاذ القرارات بشأن الإدارة المدرسية.

والنظرية العلمية ليست كشفاً عن الحقيقة الأزلية، بل أفضل تمثيل لها في ضوء ما لدينا من معارف وخبرات، وقد تعدد النظريات بالنسبة للشيء الواحد، فكما يقال: «الحقيقة لها أوجه متعددة» كذلك الحال بالنسبة للنظريات التربوية تعتبر أفضل تمثيلات للقضايا والظواهر التربوية في ضوء معارفنا وخبراتنا الحالية، وقد تعدد النظريات بالنسبة لجانب تربوي واحد.

ويمكن التعريف بالنظرية التربوية على أنها مجموعة من المصطلحات والافتراضات، والمنشآت العقلية الأخرى، المترابطة منطقياً، والتي تمثل نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظاهرة (أو الظواهر)، وتتنبأ بها، وتشرحها؛ كما أنها تخدم كسياسة لتوجيه العمل، واتخاذ القرار.

---

James Eaton. Teaching in Focus: An ABC of The Curriculum (Edinbrugh: (٧)  
Oliver and Boyd, 1975), p. 62.

ولكن كيف توجه النظرية العمل واتخاذ القرار؟ هل تحقق هذا كوصفه لصناعة صنف من الطعام، تتبع خطوة خطوة دون أى حيود يذكر؟

إن العمل فى التربية أبعد ما يكون عن هذا. فالنظرية فى التربية نوع من المرشحات للتفكير، تخلصه من الشوائب، وتساعد فى التوصل إلى اتخاذ القرار. النظرية التربوية لا تقود بالضرورة إلى إجراء مباشر، أو عمل معين، فهى لا تقول مثلاً إنه «إذا أراد المعلمون أن يتعلم التلاميذ، عليهم استخدام التعزيز الإيجابى» ولكن النظرية التربوية تدعو إلى استخدام العقل والمنطق من جانب المعلمين فيما يتعلق باستخدام التعزيز الإيجابى فهى تقدمهم بأساس يفكرون فيه عند اتخاذ قرارات بشأن إمكانية استخدام التعزيز الإيجابى : فى مواقف تعليمية بعينها، فهى توجههم إلى ما ينبغى أخذه فى الاعتبار، كما تقترح معايير للحكم على ملاءمة إجراءات مقترحة، وتقدمهم بأساس للبحث المنطقى العقلانى فيما يقومون به من عمل.

## بناء النظرية

ليست هناك وصفة جاهزة، أو قواعد محددة، أو خطوات ينبغى اتباعها بالترتيب لبناء نظرية، لكن هناك اقتراحات يوصى بمراعاتها، ومن هذه الاقتراحات ما يقدمه هومانز Homans<sup>(٨)</sup>.

١ - انظر أولاً إلى الواضح، المؤلف، الشائع، فهذا - بالنسبة لعلم جديد لم ترسخ قواعده بعد - هو الذى يستأهل الدراسة، ويكون من ورائه عائد مجز.

٢ - تحدث عما تريد أن تتحدث عنه فى عموميته (ولا تفرق فى التفاصيل) فالنظرية لا تكون اقتصاداً فى الفكر، إلا إذا لخصت فروضها عدداً كبيراً من الحقائق.

---

Robert S. Zais, op. cit., P. 89, Citing: George C. Homans, The Human (٨) Group (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1950), p. 17.

٣ - لا تتكلم في الوقت الواحد إلا عن شيء واحد، وعند اختيارك للألفاظ (أو المفاهيم) تأكد من أنها لا تشير إلى أصناف من الأشياء شتى، وصور منها متعددة، في نفس الوقت، وإنما تشير إلى صنف واحد منها فقط. ويترتب على هذا أنك إذا اخترت لفظاً ليدل على شيء معين بذاته، فتأكد من استخدامه ليشير إلى نفس الشيء في كل مرة.

٤ - اختصر بقدر الاستطاعة عدد الأشياء التي تتحدث عنها، والقاعدة الذهبية هنا هي «أقل ما يمكن، وأقصى ما ينبغي» بالنسبة لعدد الحقائق التي ينبغي أخذها في الاعتبار.

٥ - إذا ما بدأت الحديث، فلا تتوقف حتى تنتهي منه، وصف بأسلوب نظامي، الحقائق والعلاقات التي تعنيها بجديتك.

٦ - لاحظ أن تحليلك هو تجريد للواقع (وليس الواقع كله)، لأنه يتناول عناصر قليلة من الموقف الفعلي، وضع أخطار هذا التجريد نصب عينيك، خاصة عندما يراد اتخاذ قرار، ولكن لا تكن هيباً من هذا التجريد.

وواضح أن هذه مجرد مقترحات، ولا يقصد أن تتبع بحذافيرها حرفياً، أو تتبع «كخطوات» لبناء نظرية.

## النماذج Models

العلوم الناشئة، كالترية، التي لم ترسخ جذورها النظرية بعد توجد بها نظريات هي نتاج التفكير، والتأمل وبعد النظر والحدس، أما النظريات التي خضعت فروضها ومنشأتها العقلية للاختبار التجريبي، تحت ظروف مضبوطة، فهي قليلة بالمقارنة بالعلوم الراسخة المتقدمة (كالعلوم الطبيعية مثلاً).

ومن المنشآت العقلية التي تعين في بناء النظريات، وتصلح دليلاً للفكر في العمل واتخاذ القرار، ما يطلق عليه اسم النموذج Model والنموذج تمثيل يلخص معلومات أو بيانات، أو ظواهر، أو عمليات، ويكون عوناً على الفهم،



وهو بالنسبة للفهم، كالاستعارة والتشبيه بالنسبة للغة؛ تفتح طرقاً، ودروباً، ومسالك له؛ بالاستعانة بشيء معروف؛ أو مألوف للتوصل إلى شيء غير مألوف، أو غير معروف.

### أنواع من النماذج :

توجد أنواع متعددة من النماذج، ومن هذه الأنواع :

#### النموذج المجسم Physical Model :

مثل النموذج الذى تستخدم فيه كرات متعددة الاحجام والألوان، تربط بينها أسلاك، لتمثيل الجزيئات المختلفة، أو النماذج المجسمة التى تستخدم لإيضاح تركيب المجموعة الشمسية أو نموذج الطائرة، أو نموذج الزهرة، أو نموذج الجهاز الهضمى.

#### النموذج المفاهيمى Conceptual Model :

ومن أمثله النموذج الذى يشبه المدرسة بمؤسسة تجارية أو مصنع، له مدخلاته ومخرجاته، التلاميذ هم المدخلات (أو المادة الخام)، والمدرسة هى المصنع أو المؤسسة التى تقوم بإعدادهم للوصول بهم إلى منتج نهائى يجعله هدفاً لها.

#### النموذج الرياضى Mathematical Model :

وهو فى العلوم الطبيعية (والفيزيائية خاصة) أكثر انتشاراً، حيث بلغ التقدم بهذه العلوم، ووصلت الدقة، حداً يوصلها إلى هذه الدرجة من الضبط الرياضى المتمثلة فى قوانين تصاغ صياغة رياضية، مثل قانون بويل، وقانون شارل فى الحرارة، وقانون أوم، وقوانين التحليل الكهربائى فى الكهرباء، وقانون تحول المادة إلى طاقة فى النظرية النسبية، هذه كلها وصلت صياغتها إلى أن أصبحت معادلات رياضية، وتزخر بها الدراسات، والكتب فى العلوم «المضبوطة».

## النموذج التخطيطي Graphical Model :

وهو الذى تستخدم فيه الرسوم بأشكالها، وأنواعها المختلفة، وربما كان هذا النموذج التخطيطي أكثر أنواع النماذج شيوعاً، وهو يحاول بوسائل تخطيطية، وصف مكونات شيء يراد وصفه، أو إيضاح العلاقة بين مكوناته، وتشمل النماذج التخطيطية الخرائط، والرسوم البيانية، والرسوم الإيضاحية (الكاريكاتيرية)، وتستخدم النماذج التخطيطية في جميع فروع المعرفة، ونصيب النظريات التربوية منها ليس بالقليل.

والنماذج، أيا كان نوعها، ليست صورة حقيقية للواقع؛ ولا انعكاساً كاملاً له وإنما هي تمثيل لجانب منه، تشبيه له، محاولة لفهم بعضه؛ ولا يستخدم النموذج إلا للغرض الذى وضع من أجله: فإذا قيل أن شخصاً صلب الرأى كحجر الجرانيت فهذا تشبيه، نوع من النموذج المفاهيمى البسيط يتعلق فقط بصلاية رأى هذا الشخص ولا يتعدى أى جانب آخر من جوانب شخصيته، وكذلك الحال بالنسبة لنموذج مخروط الخبرة في الوسائل التعليمية لادجار ديل<sup>(٩)</sup> وهو نوع من النماذج التخطيطية إذا كان رسماً أو النماذج المجسمة إذا كان مجسماً، أريد به تقريب فكرة أن الخبرات الأكثر قرباً من قاعدة المخروط، كالرحلات التعليمية، أكثر التصاقاً بالخبرة المباشرة، بينما الخبرات الأكثر اقتراباً من قته، مثل الرموز اللفظية؛ أكثر قرباً من التجريد المطلق، ولا يعنى هذا النموذج مثلاً أن استخدام الرحلات التعليمية في التعليم أكثر انتشاراً من الرموز اللفظية، لأن الرحلات تبدو في مخروط الخبرة وهي تشغل مساحة (أو حجماً) أكبر، ومن هنا أهمية التحقق من الغرض الذى اقترح النموذج من أجله، فنستعين به من أجل مزيد من الفهم لهذا الغرض: ولا نعمم إلى أغراض لم تكن في ذهن صاحب النموذج أو مقترحه.

---

(٩) Edgar Dale, Audio-visual Methods in Teaching, revised ed. (New York: The Dryden Press. 1954), pp. 42-43.

وانظر ص ٢٣٤ من هذا الكتاب.

وتفيد النماذج في بناء النظريات، لأنها تلخص وتشرح، مع الإيجاز؛ أو الاقتصاد في الفكر، مناطق محدودة من المجال النظري الكلي، فنموذج لعناصر العملية التربوية، والعوامل التي تؤثر فيها، والعلاقات التي تحكمها، خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، أو هو نظرية في دور التكوين، كما أن النماذج يمكن استخدامها كأدوات للتفكير في المجال الذي تتناوله، وبهذا تقود إلى المزيد من الدراسة والبحث، وإلى بناء الجديد من المنشآت النظرية.

والنماذج، في رأي جنكنز وشبان<sup>(١٠)</sup>، يمكن أن تكون قوية؛ أو ضعيفة والنموذج القوي هو الذي يعكس النظام المنطقي للأمور التي تجري دراستها، ويبرز التنظيم الأساسي لها، ويلق أضواء كاشفة عليها؛ ولا ينساق وراء ملامح سطحية أو مظاهر خادعة، أو متغيرات طارئة.

ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين :

- ١ - نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.
- ٢ - نماذج ارشادية توجيهية، تقترح الاستراتيجيات، والسياسات والإجراءات، أو بعبارة أخرى ما ينبغي أن يكون، وهذه النماذج تتضمن وصفا مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات طبيعة مستقبلية.

وأخيراً فإن النموذج يوفر لنا الإطار الذي علينا أن نملاه بالتفاصيل، أو بالهيكل الذي علينا أن نكسوه لحماً.. على أن هذا ينبغي أن تراعى فيه الظروف التي يتم فيها استخدام النموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه فيه، وبذلك فالمنتظر أن تختلف التفاصيل من موقف لآخر، فكما أن لكل امرئ جمجمة، لكن كل وجه يختلف عن الآخر، فكذلك تختلف الصورة النهائية المفصلة للنموذج من موقف لآخر.

وفي حديثنا في الفصل التالي، لن نفرق كثيراً بين النظريات في المناهج،

---

David Jenkins, and Marten D. Shipman, Curriculum. An Introduction (١٠)  
(London: Open Books, 1976), p. 76.

والنماذج فيها، ذلك أن النماذج، يمكن اعتبارها نظريات في طور التكوين؛ أو تمثيل لجوانب من نظريات، وفضلا عن هذا فإن النظريات في ميدان المناهج لم تبلغ بعد الدرجة من الإتقان، والدقة والإحكام، التي بلغت في العلوم الطبيعية.



## الفصل الرابع

### نظريات في المناهج

تناولنا في الفصل السابق النظرية العلمية، ووظائفها، وبعض خصائصها وانتقلنا من هذا إلى النظرية التربوية، وقارنا بين النظرية التربوية والنظرية العلمية، وانتقل في هذا الفصل إلى نظريات في المناهج.

**النظرية في المنهج، ومكانها بين النظريات في ميادين المعرفة المنتظمة :**

يقول بوشامب Beauchamp<sup>(١)</sup> أن كل النظريات تنتمي إلى ثلاثة أقسام عريضة من المعرفة هي :

١ - الإنسانيات.

٢ - العلوم الطبيعية.

٣ - العلوم الاجتماعية.

فهذه الأقسام الثلاثة تضم فيما بينها ميادين المعرفة المنظمة المعترف بها حالياً.

فالإنسانيات تضم الأدب والفلسفة والدين والموسيقى.

والعلوم الطبيعية تشمل الفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان.

والعلوم الاجتماعية تشمل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأجناس وعلم الاقتصاد.

---

(١) Robert S. Zais, Curriculum: Principles and Foundations (New York: Harper and Row, 1979), pp. 75-76 citing: George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 4th ed. (Itasca, III.: F.E. Peacock Publishers, c1981), p.4.

وتنبثق من هذه المجالات نظريات في مجالات يطلق عليها بوشامب اسم المجالات التطبيقية للمعرفة، وهي تشمل العمارة، والهندسة، والقانون، والطب، والتربية.

فالتربية ليست علما بذاتها، ولكنها مجموعة من الأنشطة العملية، يربط بينها هدف مشترك.

والنظريات في المجالات التطبيقية للمعرفة، تستمد مصداقيتها من النظريات في ميادين المعرفة المنظمة التي تنبثق منها. فكذلك النظريات التربوية تستمد من، وتنتمي إلى، وتنبثق من نظريات في ميادين المعرفة المنظمة كالفلسفة في الإنسانيات، والفسولوجيا في العلوم الطبيعية، وعلم النفس وعلم الاجتماع في العلوم الاجتماعية.

والنموذج شكل (٤ - ١) يقرب هذه الصورة للأذهان.

والنظريات في التربية تنقسم إلى أقسام فرعية فهناك نظريات في الإدارة ونظريات في التوجيه والإرشاد، ونظريات في المناهج، ونظريات في التدريس ونظريات في التقويم، وكل قسم من هذه الأقسام الفرعية للنظريات في التربية، يمكن إعادة تقسيمه، فالنظريات في المناهج مثلا يمكن تقسيمها إلى قسمين: قسم يتناول تصميم المنهج، وقسم يتناول تطبيقه (هندسته).. كما يمكن أن يشمل هذا التقسيم نظريات في أساسيات المنهج، وأهدافه، ومحتواه، وتقويمه وتطويره.

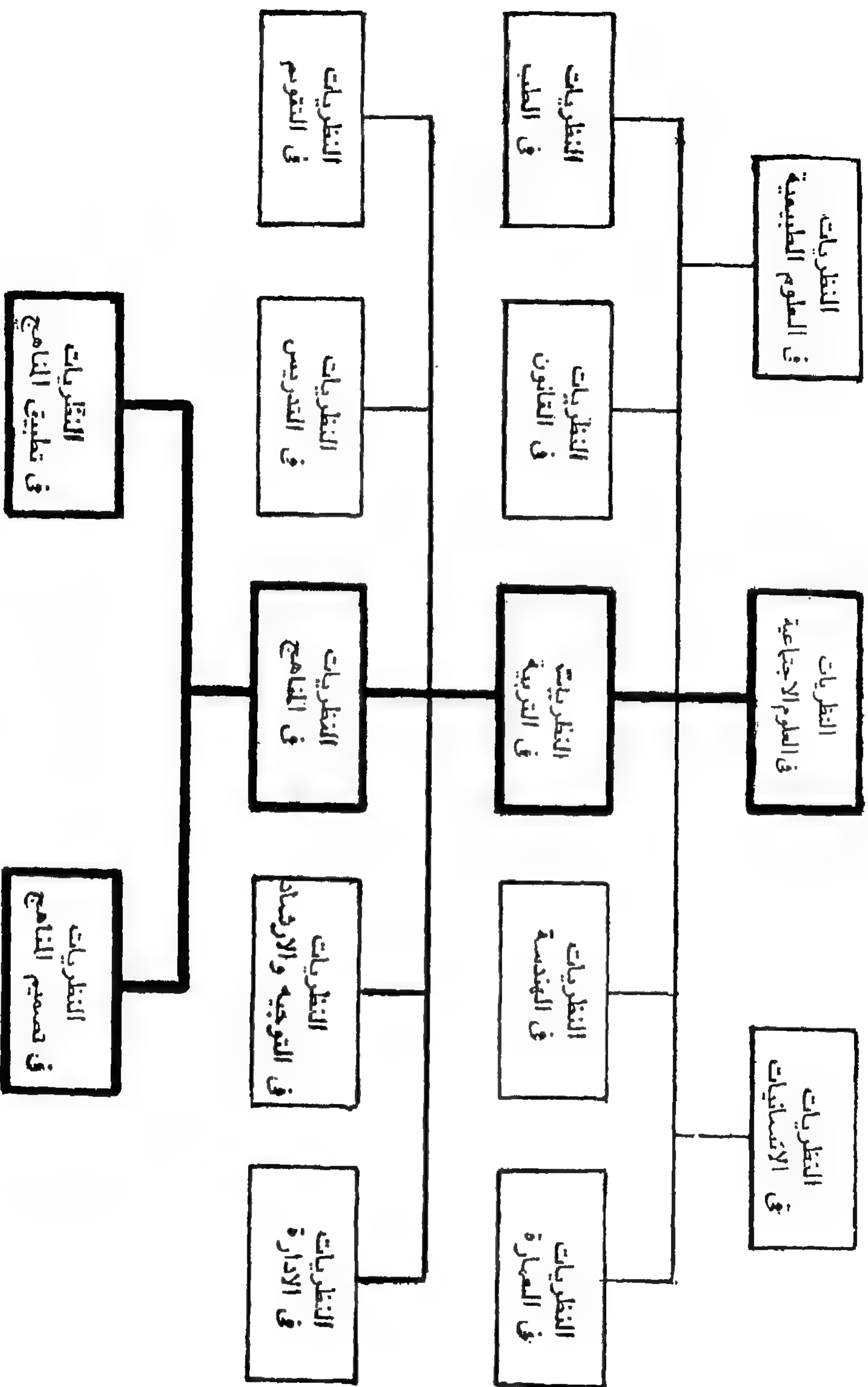
مثل هذا التقسيم الذي اقترحه بوشامب<sup>(٢)</sup> يمكن أن يكون عوناً في فهم مكان النظريات في المناهج من النسيج المتشابك للنظريات في التربية، ومن خضم النظريات في ميادين المعرفة المنظمة.

### وظائف الاطار المفاهيمي في المناهج:

أوضحنا في مقدمة هذا الباب الحاجة إلى إطار مفاهيمي للمناهج، نسيج،

Ibid., p. 5.

(٢)



شكل (٤-١) مكان نظريات المناهج من نظريات المعرفة المنظمة

أو نسق أو تنظيم من نظريات، وتصورات ذهنية توجه التفكير حول كل الأمور المتعلقة بهذا الميدان، وتطويره، وتجويده.

وتقول هيلدا طابا<sup>(٣)</sup> إن هناك قضايا مهمة في المناهج، تتخذ بشأنها باستمرار قرارات مهمة في الميدان. هذه القضايا تشمل الأهداف، اختيار وتنظيم المحتوى، اختيار وتنظيم خبرات التعلم، والتقويم. وتقول إن نظرية المنهج (أو الاطار المفاهيمي له) ينبغي أن تساعد في تحديد المقصود بهذه القضايا، والأسس التي تتخذ على أساسها القرارات بشأنها.

وتقترح هيلدا طابا مجموعة من الأسئلة ينبغي أن تجيب عنها مثل هذه النظرية العامة (أو الاطار المفاهيمي) :

١ - ما هو المنهج؟ وماذا يشتمل عليه؟ وما هو الاختلاف بين قضاياها، والقضايا المتعلقة بطريقة التدريس؟

٢ - ما هي العناصر الأساسية للمنهج؟ وما هي المبادئ التي تحكم القرارات التي تتعلق باختيارها؟ وما هي الأدوار التي تقوم بها في المنهج ككل متماسك؟

٣ - ماذا ينبغي أن تكون عليه العلاقات بين هذه العناصر، وبينها وبين المبادئ التي تستند إليها؟ وأي المبادئ والمعايير تستخدم في تحقيق هذه العلاقات.

٤ - ما هي المشكلات والقضايا المتضمنة في تنظيم منهج، وما هي المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اتخاذ قرارات تتعلق بأنماط المنهج وتنظيمها؟

٥ - ما هي علاقة نمط من أنماط المناهج، أو تصميم له، بالظروف الواقعية والإدارية، التي سيطبق فيها.

٦ - ما هو الترتيب الذي ينبغي أن يسير وفقاً له اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج وكيف ينتقل المرء من قرار منها للآخر.

---

Hilda Taba. Curriculum Development: Theory into Practice (New York: (٣)

Harcourt, Brace and World, c1962) p. 421.



وقد حاولنا في الباب الأول من هذا الكتاب مناقشة بعض القضايا المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة هيلدا طابا عن ماهية المنهج، أو مفهومه.

وتتناول فيما يلي بعض القضايا التي طرحت في الأسئلة الأخرى، عارضين لبعض النماذج النظرية التي اقترحت لالقاء الضوء عليها، أو لتوجيه التفكير بشأنها.

### أولاً: عملية بناء منهج The Curriculum Process :

كيف نقوم ببناء منهج؟ ما هي العناصر التي تدخل في هذه العملية؟ من اين نبدأ؟ ما هي المراحل التي تمر بها هذه العملية؟

هذه أسئلة تحاول النظريات، أو النماذج، الإجابة عنها، وسنقدم فيما يلي نموذجين تناولوا هذا الجانب من المناهج، وهما نموذج تايلر، ونموذج هويلر.

#### ١ - نموذج رالف تايلر Ralph Tyler<sup>(٤)</sup> :

اقترح تايلر هذا النموذج عام ١٩٤٩، كوصف لعملية بناء منهج، في كتابه «المبادئ الأساسية للمناهج، وتصميمها»، فقد طرح في كتابه هذا أربعة أسئلة ينبغي الإجابة عنها عند بناء منهج، وهي :

- ١ - ما هي الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة لتحقيقها؟
- ٢ - ما هي الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها، والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف؟

٣ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بكفاءة؟

٤ - كيف لمحكم على ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت؟

وقد عبر تايلر عن هذه الأسئلة بإيجاز شديد، وباقتصاد كبير في الألفاظ، بالنموذج التالي :

---

Denis Lawton, Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning (٤)  
(London: Hodder and Stoughton c1973), pp. 13-14.

الأغراض والأهداف



المحتوى



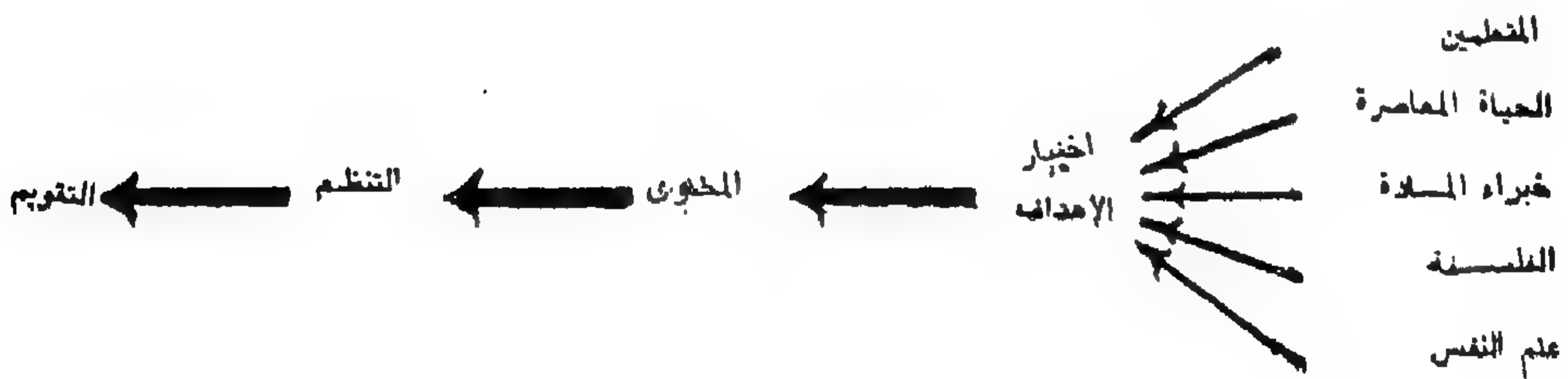
التنظيم



التقويم

فالبداية بالأهداف التي كان يدعو إلى صياغتها في صورة منتجات تعلم يكتسبها المتعلم من تعامله مع المنهج (صياغة سلوكية)، ولهذا دعا إلى أن تكون الصياغة بحيث تكون أهدافاً للمتعلّم، وليس المعلم، وكان للأهداف مكان بارز في نموذج رالف تايلر - ذلك أنه جاء في وقت كانت الأهداف مهمة وكان ينظر إلى المنهج على أنه قائمة بالموضوعات التي تدرس، ولم تكن للبرامج التربوية أهداف محددة تحديداً واضحاً. ومن هنا كان اهتمامه بتحديد الأهداف وتوضيحها، وكان يرى أن اختيارها يكون من مصادر تشمل المتعلمين، والحياة المعاصرة، وآراء خبراء المادة، والفلسفة، وعلم النفس.

وبهذا يصبح نموذج رالف تايلر في صورته الأشمل كما يلي، وقد اطلق عليه نموذج الأهداف، لأهميتها فيه :



شكل (٤ - ٢) : نموذج الأهداف لرالف تايلر

وقد انتقد نموذج تايلر «الخطي» الذي يصف تقدماً على أربع مراحل : من الأهداف إلى المحتوى إلى التنظيم إلى التقويم، على أنه أبسط مما يتطلبه الفهم

والعمل في ميدان المناهج... فمثلا ترك التقويم الى المراحل الأخيرة من العملية، كالجيش الذي يهتم بالخبرات الحربية، بعد أن تكون الحرب قد انتهت، مع أن التقويم ينبغي أن يجد له مكانا في كل مرحلة.

## ٢ - نموذج هويلر Wheeler<sup>(٥)</sup> :

طور هويلر نموذج رالف تايلور بحيث جعله حلقيًا، ليكون للتقويم دور في كل مرحلة من مراحل بناء المنهج، وفي عملية المنهج عامة.

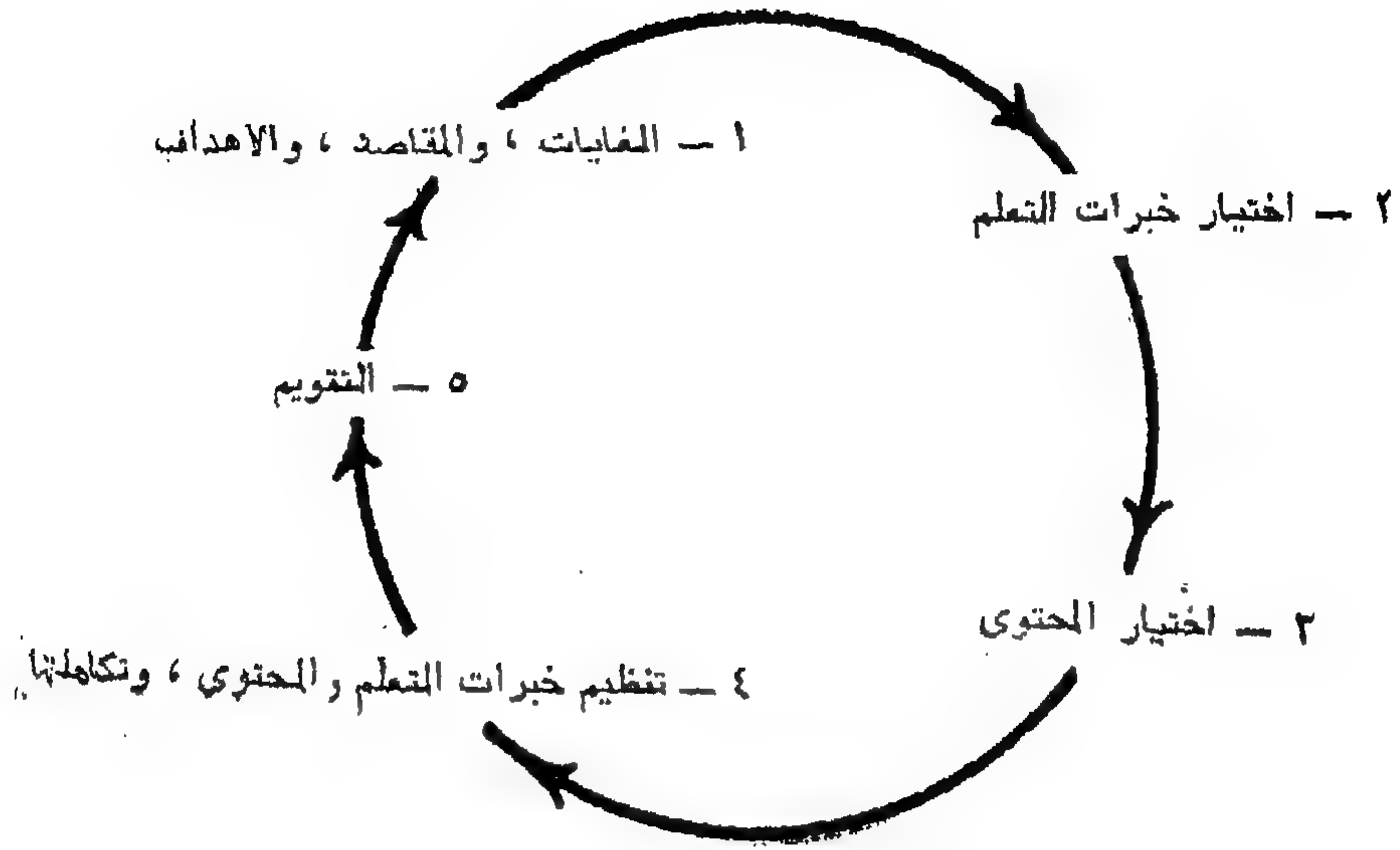
ويرى هويلر أن عملية بناء المنهج تشمل خمس مراحل هي :

- ١ - اختيار الأغراض، والمقاصد، والأهداف.
- ٢ - اختيار خبرات التعلم، التي يعتقد أنها تساعد على تحقيق هذه الأغراض والمقاصد، والأهداف.
- ٣ - اختيار المحتوى (المادة الدراسية) الذي يمكن من خلاله تقديم بعض أنماط الخبرة.
- ٤ - تنظيم، وتكامل خبرات التعلم، وربطها بعملية التعليم والتعلم داخل المدرسة.
- ٥ - تقويم كفاءة جميع جوانب المراحل (٢)، (٣)، (٤) من حيث تحقيقها للأغراض والمقاصد والأهداف في (١).

وقد عبر هويلر عن نظريته تلك بالنموذج شكل (٤-٣).

---

D. K. Wheeler, Curriculum Process (London : Univ. of London Press, c1967), (٥) pp. 30-31.



شكل (٤ - ٣) نموذج هويلر لعملية بناء منهج

## ثانيا : عناصر المنهج والعلاقة بينها :

ما هي مكونات المنهج ؟ ما هي عناصره ؟ هل توجد علاقات بين هذه العناصر ؟ وعلى أى صورة تكون هذه العلاقة ان وجدت ؟  
هذه أسئلة تحتاج الى اجابات عنها، ليس للبحث النظرى فقط، ولكن لكفاءة وحسن التطبيق أيضا.

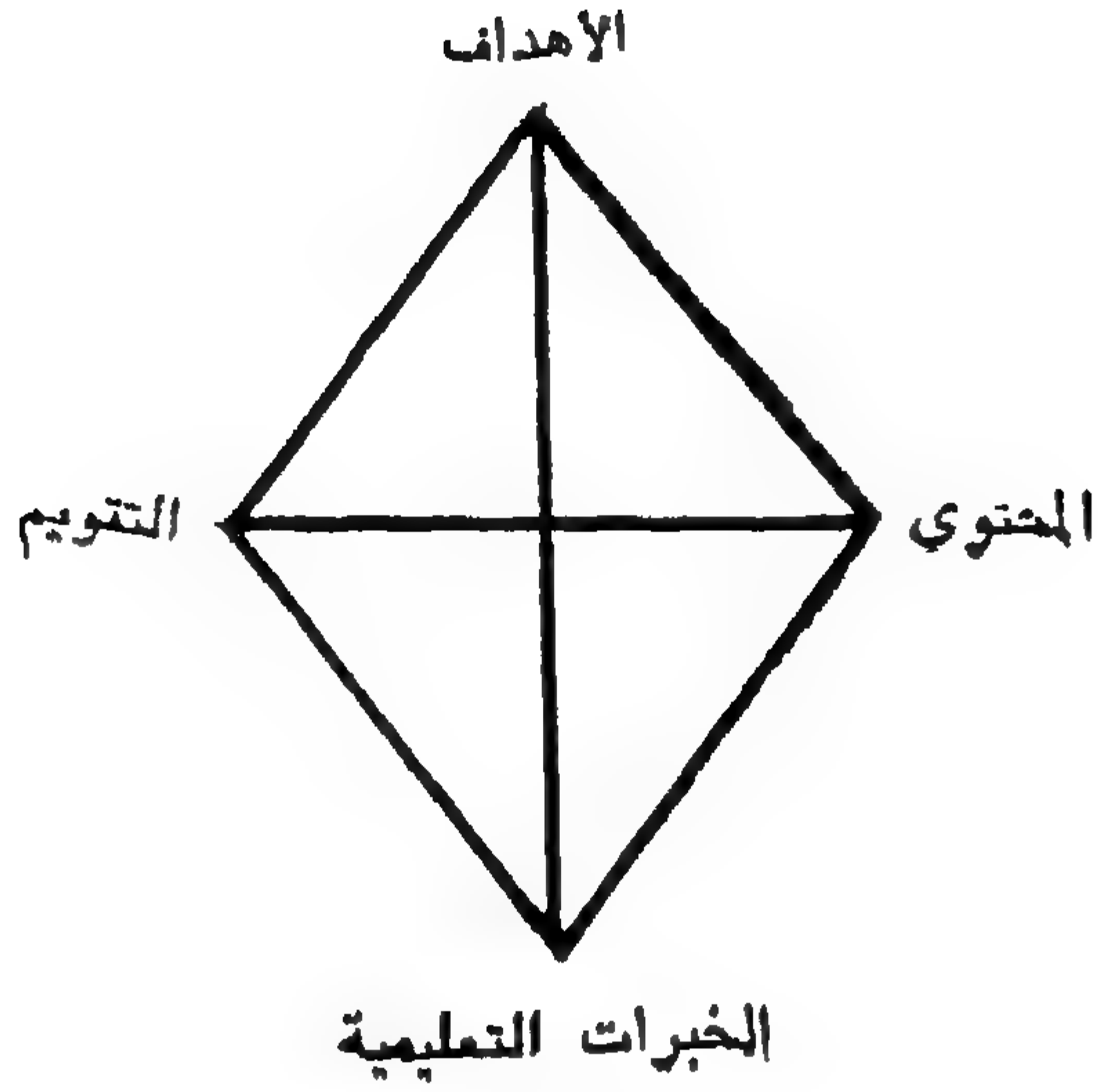
وفى اى ثلاثة نماذج تعرض لهذا الجانب ..

### ١ - نموذج بسيط لعناصر المنهج :

يرى هذا النموذج أن المنهج يتكون من أربعة عناصر هي :  
الأهداف ، والمحتوى ، والخبرات التعليمية ، والتقويم

ويعبر عن هذا النموذج بالشكل التالى :

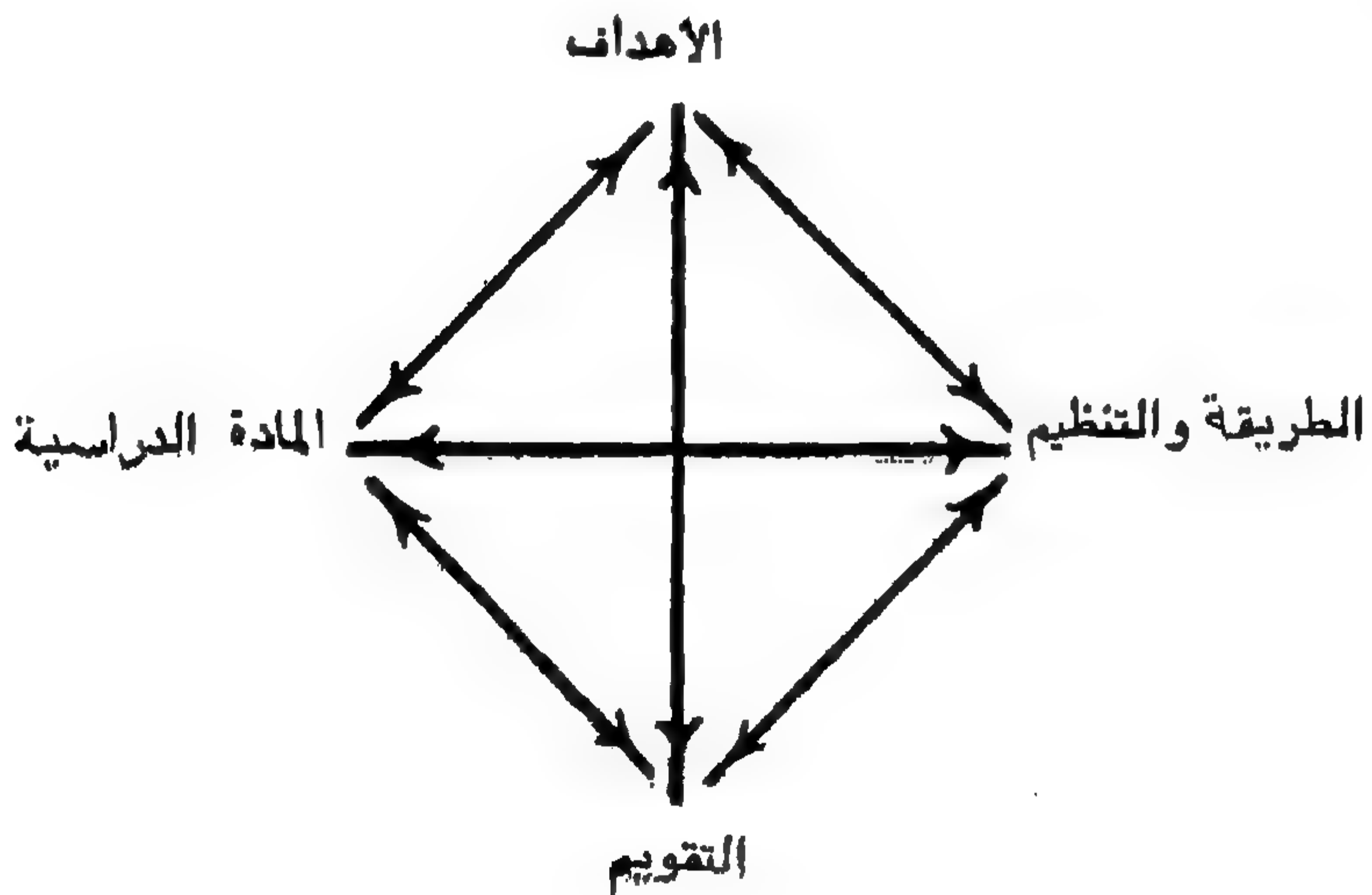




شكل (٤ - ٤) نموذج مبسط لعناصر المنهج

## ٢ - نموذج خبراء المناهج في دراسة السنوات الثمانية<sup>(٦)</sup> :

النموذج السابق لا يوضح العلاقات بين عناصر المنهج، واتجاهاتها وهذا ما يحاول النموذج الذي اقترحه خبراء المناهج في دراسة السنوات الثمانية عام ١٩٤٢.



شكل (٤ - ٥) نموذج خبراء المناهج لعناصر المنهج

Hilda Taba, op. cit., p. 425, citing : H. H. Giles, S. P. Mac Cutcheon, and (٦) A. N. Zechiel, Exploring the Curriculum (New York : Harper, 1942), p. i.

واضح أن هذا النموذج يوضح أن المنهج يضم نفس العناصر الأربعة في النموذج السابق تقريبا، ويجب عن أسئلة مشابهة هي :

لماذا نعلم؟

وماذا نستخدمه من مادة دراسية؟

وما هي الطرائق، وما هو التنظيم الذي سنستخدمه؟

كيف سنقوم النتائج التي نحصل عليها؟

ويوضح هذا النموذج، فضلا عن هذا، أن كلا من هذه العناصر مرتبط بالآخر، ويعتمد عليه، ويتأثر به، ويؤثر فيه، وأن أي قرارات تتعلق بأي عنصر منها، تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العناصر الأخرى.

### ٣ - نموذج تانر Tanner :

القرارات التي تتخذ بشأن العناصر الأربعة للمنهج، ينبغي أن تستند إلى فلسفة معينة، فلسفة واضعي المنهج، أو مصمميها، فإذا كانوا يؤمنون بفلسفة تضع المتعلم واهتماماته وميوله في المرتبة الأولى، فإن المنهج سيأتى مخالفا لما إذا كانوا يؤمنون بفلسفة تضع المعرفة والتراث الثقافى فى الصدارة.

والنموذج التالى الذى اقترحه تانر<sup>(٧)</sup> يتضمن الفلسفة كأساس تستند إليه عناصر المنهج الأربعة.

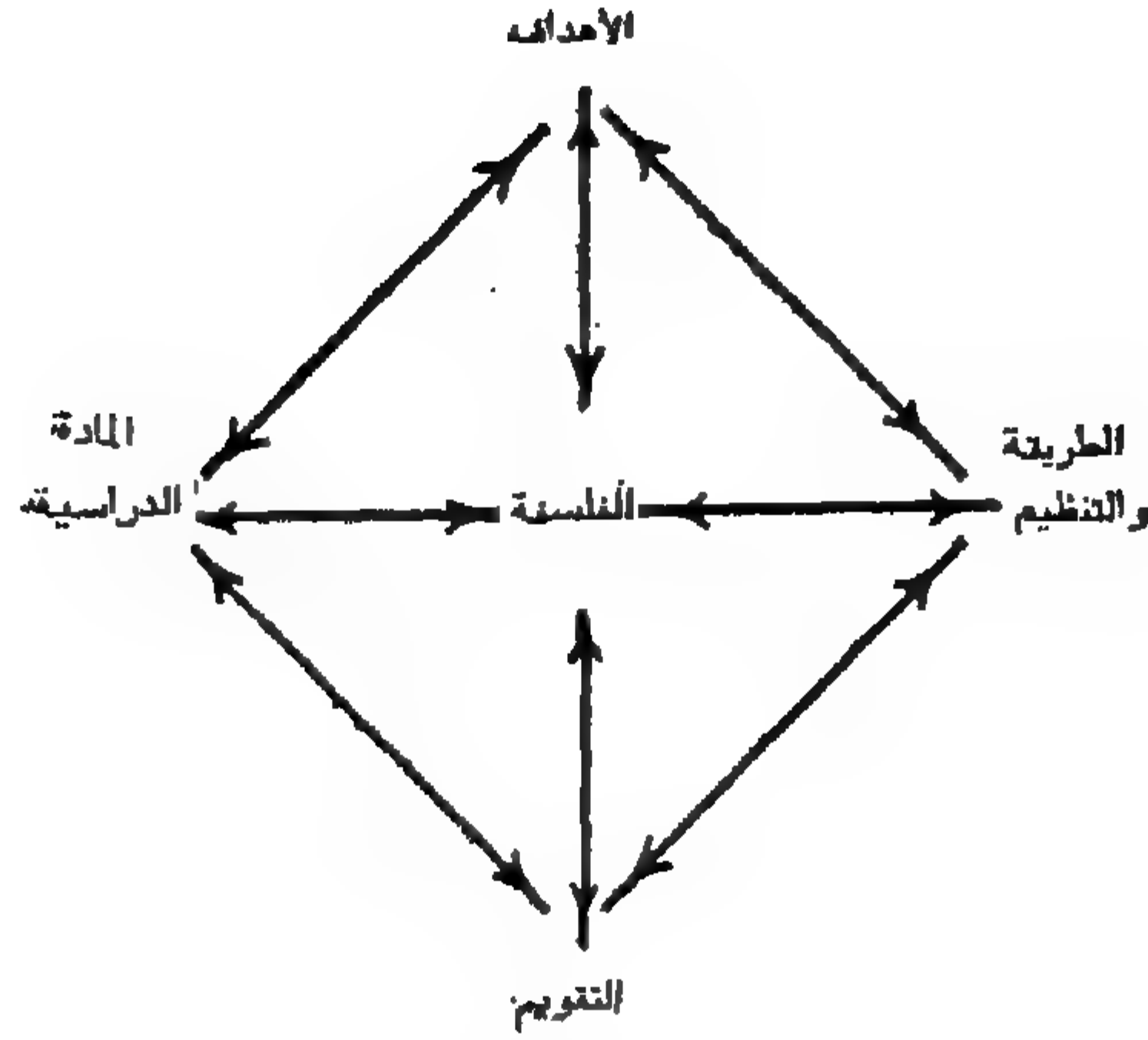
### ثالثا : أسس المنهج وطبيعته Foundations and Nature of the Curriculum :

لا توضح النماذج السابقة الأسس التي تركز عليها القرارات التي تتخذ بشأن هذه العناصر، والنموذجان التاليان يراعيان هذا...

---

Daniel Tanner and Laurel N. Tanner. Curriculum Development (New York : (٧)

Mc Millan, 1975), p. 59.



شكل (٤ - ٦) نموذج تانر للمنهج والفلسفة التي يقوم عليها

## ١ - نموذج زايس<sup>(٨)</sup> :

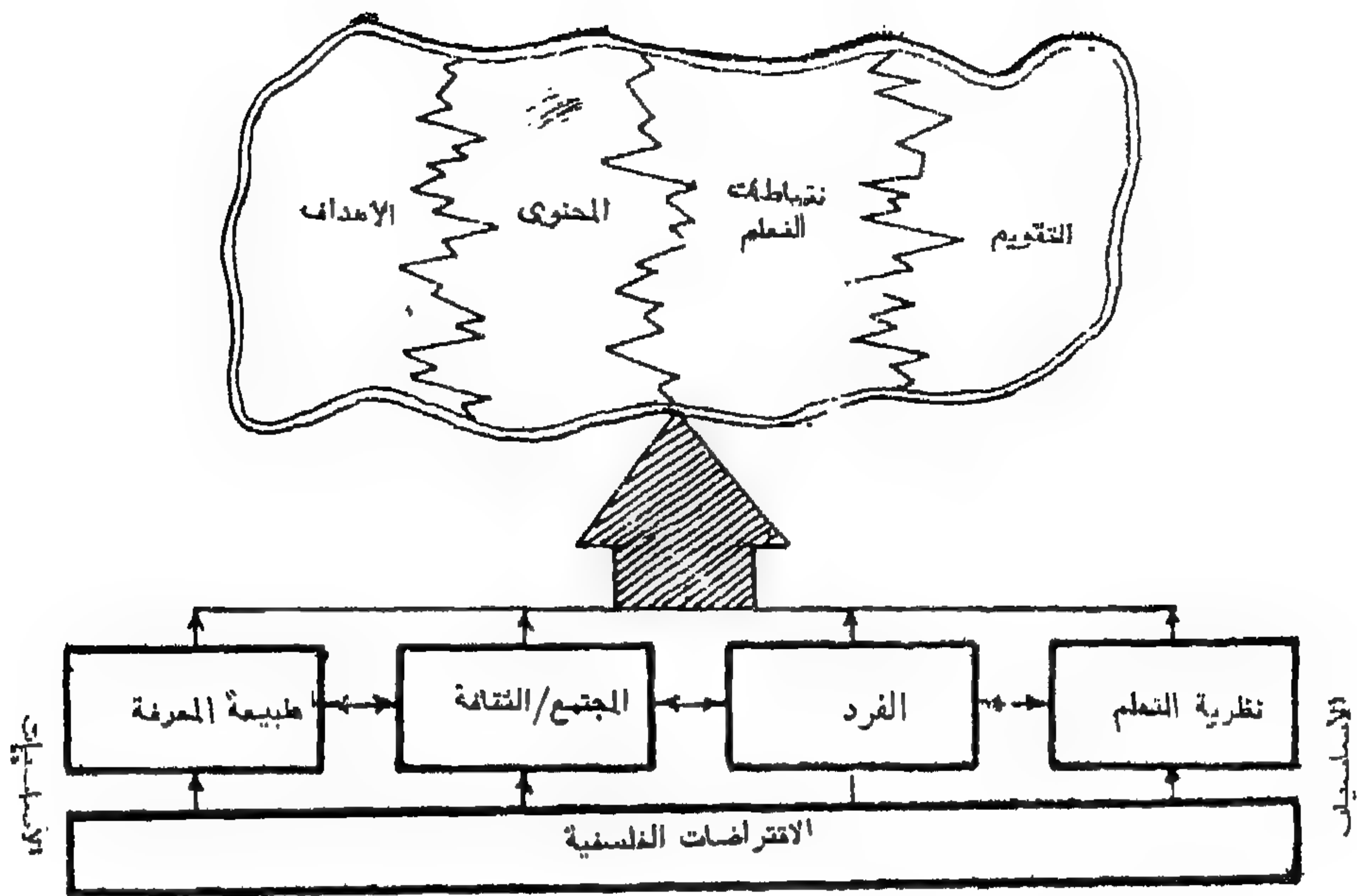
يقترح زايس نموذجاً، يحاول أن يصور، بشكل استاتيكي، عناصر المنهج والقوى الرئيسية التي تؤثر فيه، وفي تصميمه، وهدفه الرئيس هو أن يصور المتغيرات الأساسية، والعلاقات التي توجد بينها، تلك التي يحتاج المخططون إلى أخذها في الاعتبار في تشييد المناهج.

ويظهر المنهج في هذا النموذج كمساحة ليست محددة الشكل، يحيط بها خط مزدوج، ويدل هذا على أن المنهج، ورغم أن حدوده غير محددة تماماً بالنسبة لنا، حالياً، يكون وحدة متكاملة، وتظهر في داخل هذا الخط المزدوج المكونات الأربعة التي يتألف فيها المنهج (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعلم، والتقويم) تفصل بينها خطوط مستنة، لتأكيد العلاقة الوثيقة بين كل عنصر والعناصر الأخرى، ولا يضلح أن كل المكونات ينبغي أن توضع في مكانها الصحيح حتى يكتمل المنهج، مثلها مثل لعبة الصور المقطعة التي لا تتضح الصورة الكاملة لها، إلا إذا وضعت كل قطعة في مكانها الصحيح.

ورأس السهم المظلمة، التي تربط ما بين المستطيلات الأربعة التي تمثل

Robert S. Zais, Ibid., pp. 96-98.

(٨)



شكل (٤ - ٧). نموذج زايس للمنهج وأساسياته

أساسيات المنهج، والمنهج نفسه، تدل على تأثير أساسيات المنهج على عناصر المنهج. ويشبه زايس ذلك بأن المستطيلات التي تمثل أساسيات المنهج، يمكن أن تقارن بالتربة والمناخ التي تحدد طبيعة النبات (المنهج). ويتصل كل من مستطيلات الأساسيات بخط ينتهي برأس سهم بالمستطيلات الأخرى، مما يوحي بالعلاقة المتبادلة بين هذه الأساسيات، ولكن برغم الارتباط الوثيق بين هذه الأساسيات فإنها لا تكون كلا موحدا كما هو الحال في مكونات المنهج. وتستند أساسيات المنهج الأربعة إلى مساحة عريضة تمثل الافتراضات الفلسفية للمنهج، وهذا الجانب من النموذج يشير إلى أن افتراضات فلسفية أساسية، تؤثر بشكل شعوري، أو لا شعوري في الأحكام القيمة التي تصدر بشأن أساسيات المنهج.

وهكذا فإن نموذج زايس، يقتصر على اظهار الطبيعة الاستاتيكية لجانب من المنهج، ومع هذا فإنه مفيد حيث أنه يبرز أهم الجوانب في ميدان المناهج: طبيعة المنهج، والقوى التي تحدد محتواه، وتنظيمه.



## رابعاً : نظريات للمنهج Curriculum Theories :

### ١ - نموذج كار للمنهج<sup>(٩)</sup> :

هذا النموذج ينحو منحى اجرائيا في تناوله للمنهج، إنه يعتبر أن الأهداف منطقيا هي المنطلق الأساسى فى بناء المنهج، وتخطيطه، البدء يكون بتحديد الأهداف، حيث أنه لا يمكننا، ولا ينبغي علينا، أن نقرر ما نقوم بتدريسه، ولا كيف ندرسه فى أى وقت حتى نعرف لماذا نفعل ذلك، أى نحدد التغييرات التى يرجى أن تتحقق فى سلوك التلميذ من خلال التعلم (أو المنهج)، وهذه تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات التى يشجع المعلمون التلاميذ على اكتسابها بتوفير الخبرات التعليمية المناسبة، وبهذا تصبح أهداف المنهج هى النتائج المتوقعة للتعلم، وهذه الأهداف لها مصادر تشتق منها، تستمد من التلاميذ والمجتمع ومجالات المعرفة المنظمة.

أما المعرفة (أو المادة الدراسية)، وهى العنصر الثانى للمنهج فتستمد من ميادين المعرفة المنظمة، وتتضمن اختياراً وتنظيماً للحقائق والمفاهيم والمبادئ، ويراعى فى تنظيمها الاستمرار، والتكامل، والتتابع.

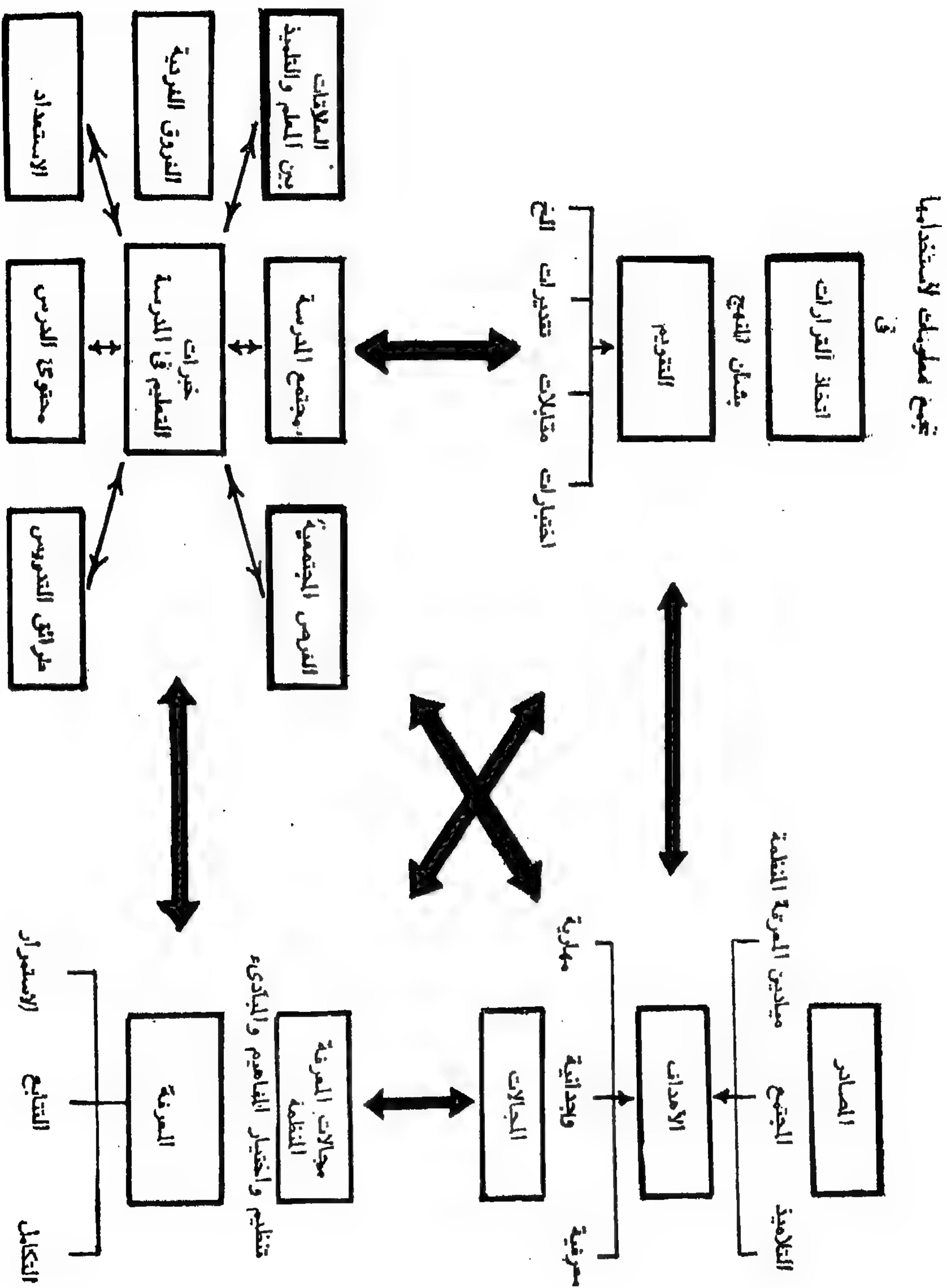
وخبرات التعلم المدرسية عنصر ثالث للمنهج يستفاد فى توفيرها من الفرص المجتمعية ومن مجتمع المدرسة، والعلاقات بين المعلم والتلميذ، وطرق التدريس، ومحتوى التدريس، مع مراعاة استعداد التلميذ لمعيشة هذه الخبرات.

والتقويم هو العنصر الرابع للمنهج، ويتطلب جمع معلومات لاستخدامها فى اتخاذ قرارات بشأن المنهج، وتستخدم فيه وسائل متعددة منها الاختبارات والمقابلات والملاحظات والتقديرات.

ويوضح شكل (٤ - ٨) هذا النموذج.

---

J. F. Kerr, Changing the the Curriculum. (London: Univ. of London Press, (٩) 1968), cited in:: Richard Hooper (ed.), The Curriculum Context, Design and Development, op. cit., pp. 184-186.

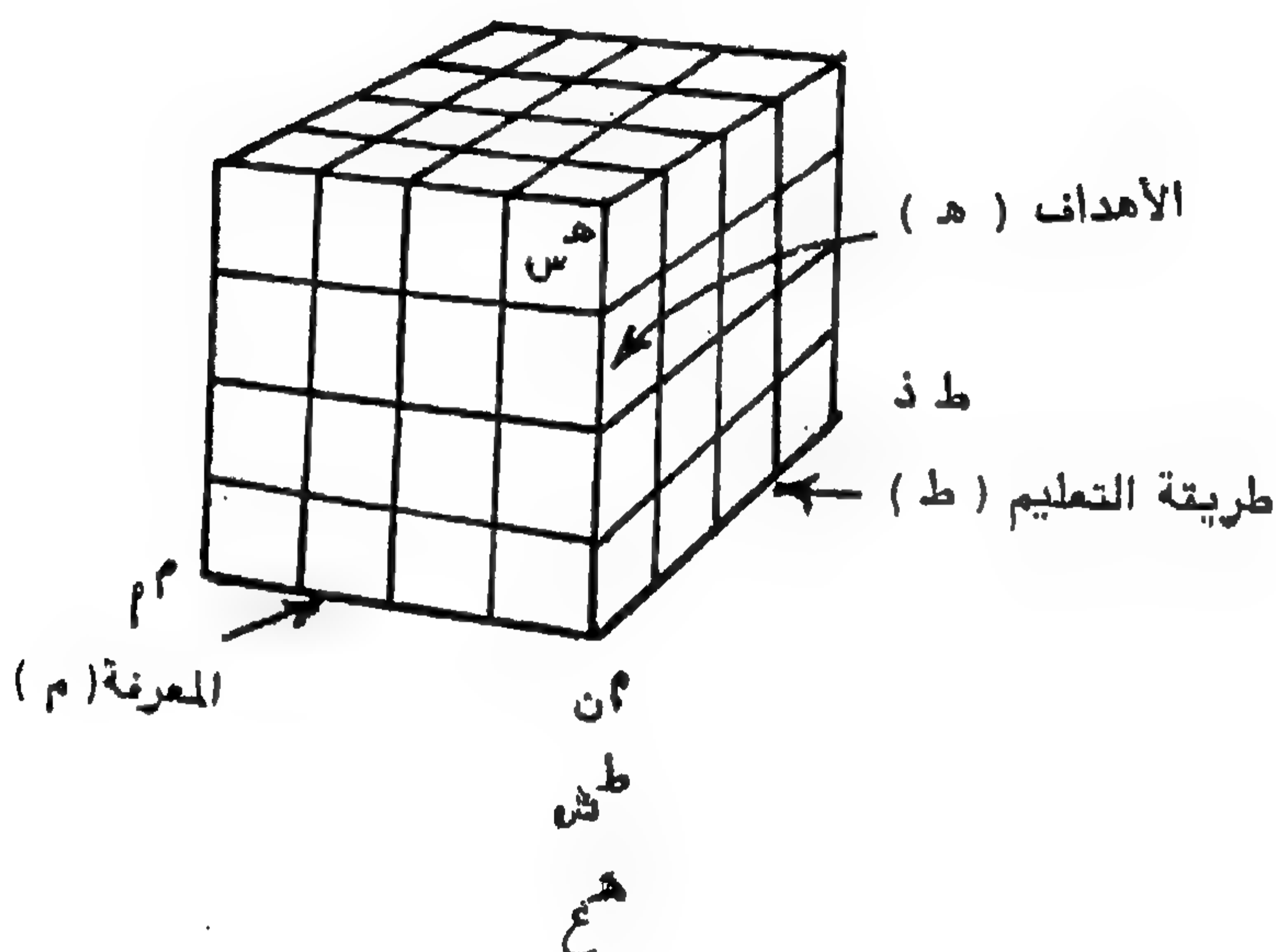


شكل (4 - 8) نموذج كل للمنتج وعناصره

## ٢ - نموذج فيليب تايلور<sup>(١٠)</sup> :

هذا النموذج يمثل المنهج المستهدف للدارس، وقد اقترحه فيليب تايلور عام ١٩٦٧.

يرى تايلور أن المنهج يضم معارف، وطرائق، وأهدافا، وأن التلميذ شخص يمر بخبرة هادفة توفر له بواسطة مادة وطريقة، تشجعان التلميذ على أن يتعلم ما يرى مجتمع البالغين أن له قيمة.. ويمثل المنهج بمكعب له محاور ثلاثة هي: المعرفة (م)، وطرائق التعلم (ط)، والأهداف (هـ).



شكل (٤ - ٩) نموذج تايلور للمنهج المستهدف للدارس

يمثل هذا النموذج المنهج الكلي المستهدف للتلميذ، ذلك أنه لا يخبر في وقت ما أكثر من جزء واحد منه، ولكن خلال حياته الدراسية، يمكنه أن يخبر معظم هذا المنهج.

(١٠) Philip H. Taylor, «Purpose and Structure in the Curriculum», in Richard Hooper, (ed), The Curriculum, Ibid, PP. 160- 163.

ومحور المعرفة (م)، يمتد من (م) إلى (من)، أى من المعرفة التى تكتسب من العناصر البسيطة إلى المعرفة الشكلية المنظمة Formal بما فى هذا الجاهليات aesthetics، والأخلاقيات morals.

أما محور طرائق التعليم (ط)، فيمتد من التعليم المباشر (طش)، أو الطريقة الالقاءية didactics، التى يعتمد فيها المتعلم على المعلم، إلى التعلم الذى يعتمد فيه المتعلم على نفسه، أى التعلم الذاتى (طر) عندما يكون المتعلم معلم نفسه، عندما يقوم بمشروع، أو يشتغل ببحث، مثلاً، معتمداً على نفسه.

وتتعدد طرائق التعليم والتعلم، عندما تحمل مكان المعلم، مواد ووسائل، مثل الكتب والخرائط والرسوم والبرامج التعليمية والأفلام، فى الاتصال المباشر بالتلميذ.

ويمكن استخدام الكتب بحيث يأخذ المعلم دور الموجه أثناء التعلم منها، وقد يكون استخدامها بحيث يوجه التلميذ نفسه أثناء التعليم بواسطتها..

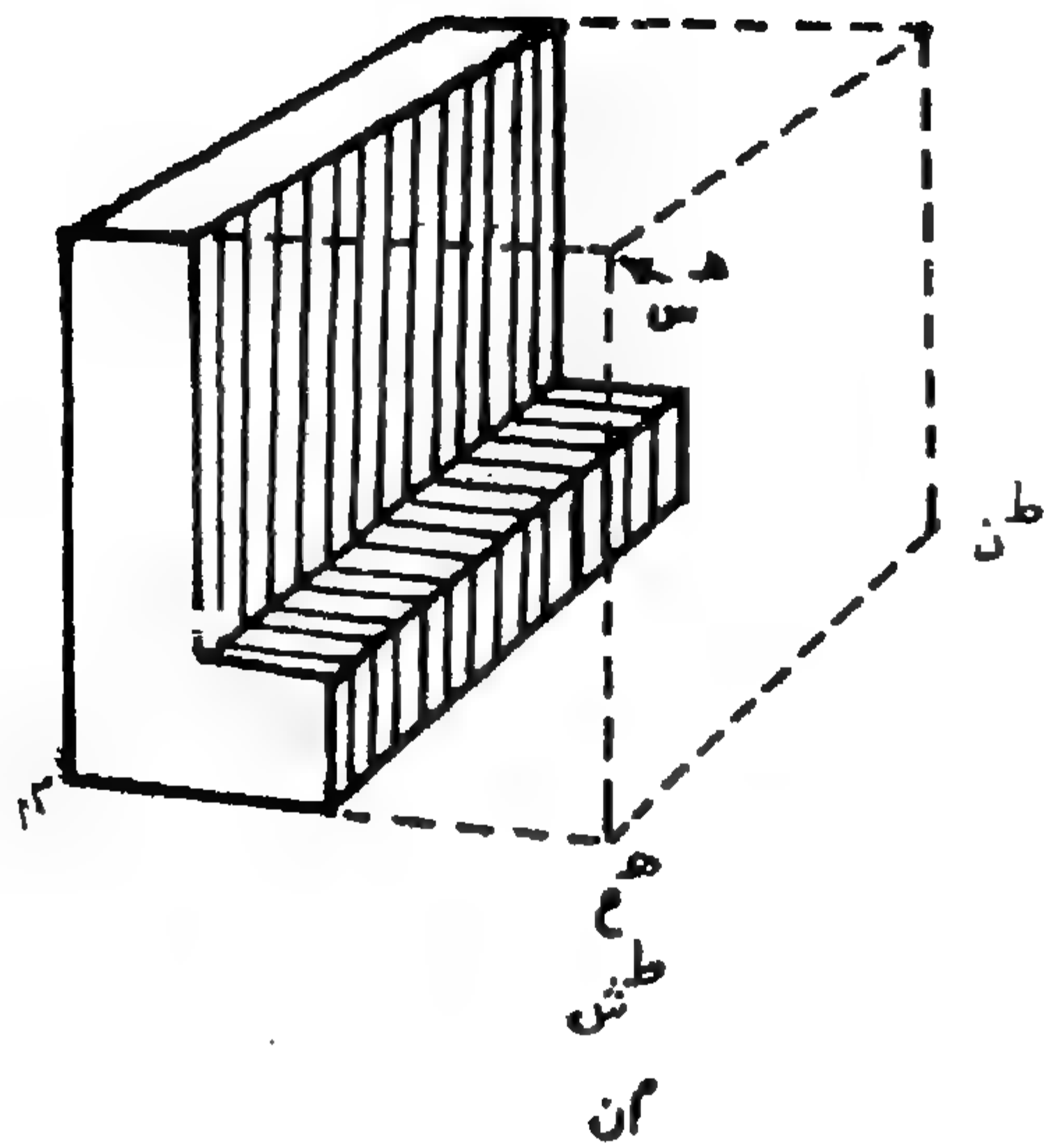
وبالمثل فإن التعلم عن طريق الاكتشاف (أو الطريقة الكشفية)، يتيح للتلميذ أن ينشط فى العملية التعليمية، ويكون أكثر إيجابية مما لو استخدمت الطريقة الالقاءية.

ويمتد المحور الخاص بالأهداف من الأهداف العقلية (هع)، مثل معرفة حقائق معينة كأسماء الأشياء، وتواريخ الأحداث، والتمكن من بعض المهارات العقلية البسيطة كالقراءة، حتى يصل إلى معرفة النفس (هس) بما تتضمنه هذه المعرفة من تقدير لما يعرفه المرء، ولكيفية التوصل إلى هذه المعرفة عن نفسه، وعن العالم الذى يحيط به.

### منهج مدرسة الأطفال فى ضوء نموذج تايلور:

يطبق تايلور هذا النموذج على منهج مدرسة أطفال، ويرى أن هذا النموذج يتخذ الشكل التالى بالنسبة لهذا المنهج.

ويلاحظ أنه منهج ضيق من الجانب المعرفى، فهو يركز على خبرات،



شكل (٤ - ١٠) نموذج تايلور لمنهج مدرسة ابتدائية

وبعض معارف، تسبق الدراسة النظامية، سواء في القراءة أو الحساب : ولما كان الأطفال مازالوا في المراحل المبكرة من نموهم، لهذا كان الجانب المعرفي للمنهج ضيقا.

ولكن المنهج واسع في محور الأهداف، فالتلاميذ يحتاجون إلى استخلاص المعاني من خبراتهم، ومحتاجون إلى تنمية ادراكهم بذواتهم من خلال هذه الخبرات.

ويوضح النموذج، اتساع المنهج في طرائق التعليم والتعلم، حيث تتكيف مع حاجات التلاميذ.

**استخدام نموذج تايلور في إيضاح بعض القضايا المتعلقة بالمنهج :**

قد يوصف منهج ما بأنه ضيق جدا، أو يفتقر إلى العمق، أو أنه شديد التخصص وينبغي أن يزداد إتساعا، فإلى ماذا تشير هذه العبارات، أو الأوصاف؟ وإلى أي بعد من أبعاد المنهج تشير؟ هل إلى المعرفة؟ أو إلى طرائق التدريس؟ أو إلى الأهداف؟ أو إليها جميعا؟.



إن كل بعد من هذه الأبعاد يمكن أن يكون واسعا، أو ضيقا، وهذا ترى أن نموذج تايلور يساعد في زيادة الوضوح عند الحديث عن إتساع المنهج أو ضيقه.

وإذا تحدثنا عن التوازن في المنهج، فماذا نعني؟ هل إلى التوازن في المعرفة؟ أو التوازن في طرائق التعليم والتعلم؟ أو التوازن في الأهداف؟

يمكن أن يساعد نموذج تايلور في توضيح المصطلحات والدقة في التعبير، كذلك يمكن أن يلقى نموذج تايلور ضوءا على مشكلة الدوافع، فالدوافع تكون نابعة من المنهج نفسه، عندما تقع داخل المكعب الذي يمثل المنهج في النموذج، إذ تكون عندئذ نتيجة التفاعل بين الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلم.

أما الدوافع الخارجية، فهي تلك التي تكون خارج المكعب في النموذج، ومن هذه الدوافع الخوف من عقاب المدرس، أو ولى الأمر، أو تحاشي الرسوب، أو الرغبة في النجاح، أو التطلع إلى التخرج والحصول على وظيفة.... فهذه دوافع خارجة عن المنهج نفسه، ويكون المتعلم فيها مدفوعا إلى التعلم ليس لأسباب تتعلق بالمنهج نفسه، ولكن لأمر ليست من المنهج، ولا تتعلق ببنائه وتكوينه الذاتي..

## الباب الثالث

### عناصر المنهج

يمكن تشريح المنهج إلى أربعة عناصر هي الأهداف، والمحتوى، وخبرات التعليم والتعلم، والتقييم.

وكما رأينا في الباب الثاني، فإن هذه العناصر يؤثر بعضها في البعض، ويتفاعل الواحد منها مع الآخر.

وفصول هذا الباب تتناول تباعا هذه العناصر:

فالفصل الخامس يتناول الأهداف.

والفصل السادس يتناول محتوى المنهج.

والفصل السابع يتناول خبرات التعليم والتعلم.

والفصل الثامن يتناول تقييم المنهج.



## الفصل الخامس

### الأهداف التربوية

#### لماذا نربي؟

هذا سؤال شغل بال الأمم والجماعات، منذ كانت هناك أم وجماعات تربي الناشئة فيها، وتعددهم للحياة، وهذا في التاريخ قديم قدم الإنسان. ربما لم تطرحه بعض الجماعات بشكل شعوري مباشر، ولكنه كان في أعماق فكرها ووجدانها، وتنعكس اجاباتها عنه، وفكرها حوله؛ في ممارساتها التربوية، وفي تنشئة الأجيال الصاعدة فيها.

وهو سؤال بحث فيه المفكرون والفلاسفة والمصلحون، ويتحدى فكر السلطات التربوية، ويهتم به المعلمون والآباء، في كل العصور.

والإجابات عن هذا السؤال تختلف. فالفيلسوف والمصلح والمفكر قد تكون اجاباتهم عنه عامة، تضيء، وترشد، وتوجه، أكثر مما تدعو إلى إجراءات مباشرة، أما المعلم فقد تهمة إجابات أكثر تخصيصاً وتحديدًا تساعد في وضع استراتيجيات للتعليم والتخطيط للمواقف التربوية، وتقويم نتائج التعلم.

الإجابة عن هذا التساؤل، هي في حقيقة الأمر تحديد للأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها.

والأهداف، كما رأينا في الفصل السابق، عنصر مهم من عناصر المنهج، ونظريات المناهج، ونماذجها، سواء تلك التي تتناول عناصر المنهج، أو بناءه، أو تطويره، يكون للأهداف مكان بارز فيها؛ فتحديد الأهداف هو الخطوة الأولى لأي عمل منظم في ميدان المناهج، تحكم مسالكه، وتبرز أولوياته.

وقد اهتمت نظريات المناهج بالتحديد الواضح للأهداف منذ عام ١٩٠٠<sup>(١)</sup>.

## ما هو الهدف التربوي؟

تسمى التربية إلى أحداث تغييرات في الأفراد بشكل أو بآخر، بالإضافة إلى ما لديهم من معرفة، أو تهذيب أساليب وطرق تفكيرهم، أو بأدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، أو بالارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولا وتقديرات واتجاهات.

والعبارات التي تصف التغييرات أو النواتج المرغوبة، أو المرتقبة من خلال برنامج تربوي تسمى أغراضاً، أو أهدافاً لهذا البرنامج.

ويستخدم فيما يلي مصطلح «هدف تربوي» إذا كنا نعني الهدف على عمومه دون تخصيص لنوع معين منه، أو مستوى معين من مستوياته، أما إذا أردنا تحديداً وتخصيصاً فنلجأ إلى استخدام المصطلح المناسب.

## تصنيف الأهداف التربوية

الأهداف التربوية تختلف، فهي تختلف في عموميتها وتخصيصها، وفي كبرها وصغرها، وفي ارتباطها بجوانب مختلفة من الحياة، أو ارتباطها بممارسات داخل المدرسة، كما تختلف قرناً وبعداً من التطبيق.

والأهداف التربوية تختلف في جانب الخبرة التي تركز عليه، البعض يركز على المعرفة والبعض يركز على أساليب وطرق تفكير، والبعض يتناول مهارات، والبعض يتناول جوانب وجدانية.

وحيث توجد أوجه اختلاف وأوجه تشابه يمكن تصنيفها، وقد صنفنا الأهداف التربوية تصنيفات عديدة. ونتناول فيما يلي بعض هذه التصنيفات.

---

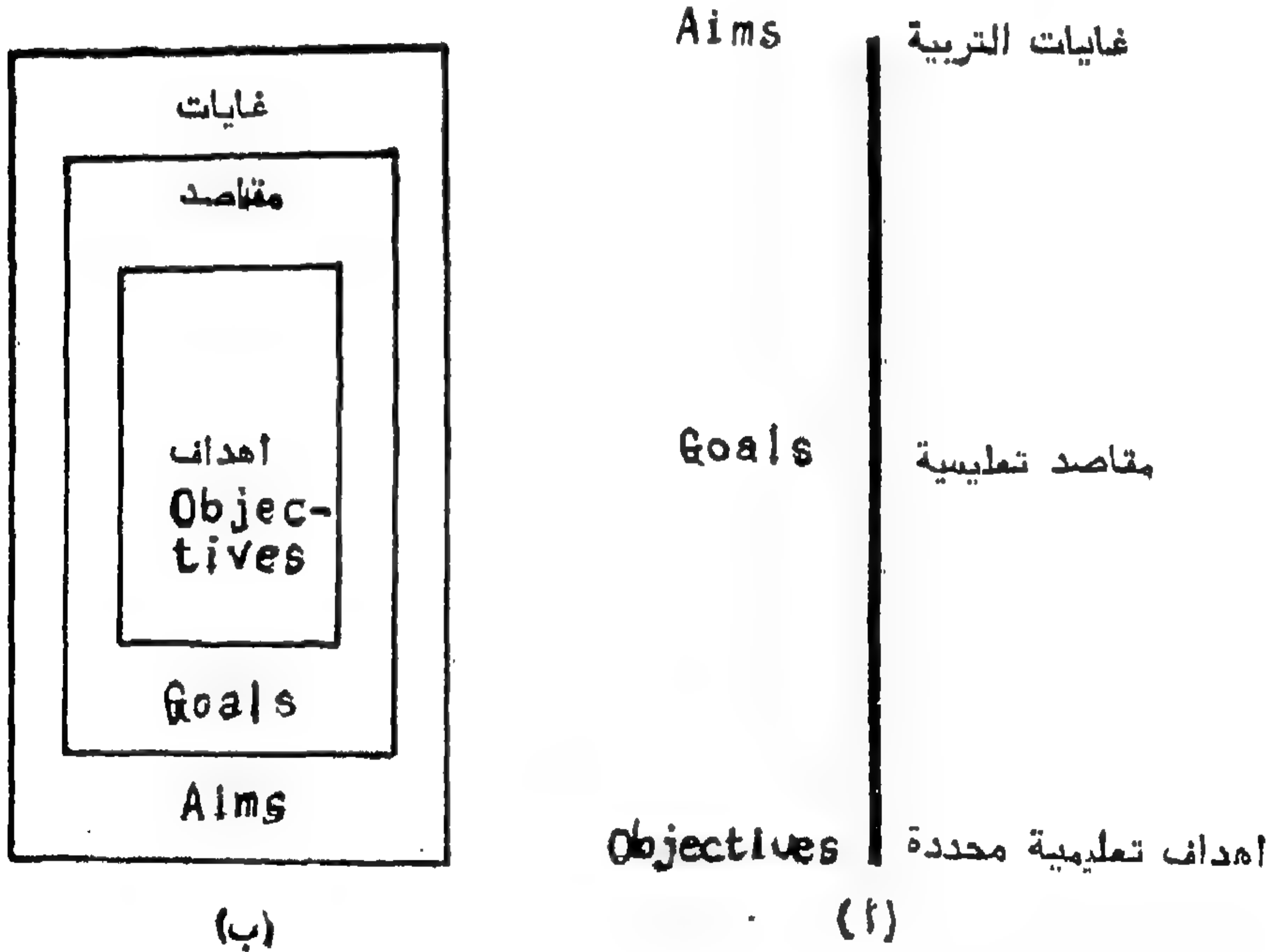
(١) Chester W. Harris (ed.), Encyclopedia of Educational Research, Third ed., 1960, P. 358.



## تصنيف راسي للأهداف التربوية :

تتدرج الأهداف في حجمها، وفي عموميتها، وفي شمولها.. وعلى هذه الأسس تصنف راسياً، بحيث تتدرج على متصل continuum من الكبير جداً إلى الصغير جداً، ومن العام إلى الخاص، ومن البعيد جداً إلى القريب جداً، ومن الواسع العريض إلى الضيق.

فأعم الأهداف التربوية وأشملها وأعرضها وأبعدها هي «غايات التربية Aims» وأكثرها ضيقاً وتخصيصاً وتحديداً وقرباً هي «الأهداف القريبة المحددة Objectives» وبينهما توجد أهداف تعليمية عامة ووسيلة تسمى «المقاصد Goals» ويمكن تمثيل هذا التصنيف، أو التدرج الراسي بعدة طرق منها ما هو موضح في شكل (٥ - ١) بصورتيه أ، ب.



شكل (٥ - ١) تصنيف راسي للأهداف التربوية

## الغايات الكبرى للتربية : Aims of Education

هي عبارات تصف نواتج حياتية مرغوبة، تستند إلى تنظيم قيمى فلسفى اجتماعى، وهي عريضة، بعيدة المدى، على درجة عالية من التجريد، تتصل

بالحياة أكثر مما تتصل بما يجرى في الفصل، أو بالممارسات اليومية في المدرسة، أو التعامل اليومي بين المعلم وتلاميذه، وينبغي أن تسعى نحوها كل المؤسسات التي لها صلة مباشرة بالتربية كالنظام التعليمي، أو صلة غير مباشرة بها، مثل وسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والرياضية، والجماعات السياسية ودور العبادة، والأسرة.

وتتسم الغايات الكبرى للتربية بالعمومية، ويصعب ملاحظة مدى تحقيقها إلا بعد زمن ليس بالقصير.

والوظيفة الأساسية لغايات التربية، أن تعطي توجهًا عامًا نحو التركيز الأساسي ومحاور التأكيد، للبرامج التي يراد أن تكون لها وظائف تربوية.

### مصادر اشتقاق غايات التربية :

كيف تقترح غايات للتربية في مجتمع ما، في مرحلة من مراحل تطوره ؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل تقودنا إلى الحديث عن مصادر اشتقاق الغايات الكبرى للتربية وهذا المصادر متعددة منها.

### أولاً : المجتمع والثقافة :

#### ( أ ) طبيعة المجتمع :

المجتمع الذي تخدمه التربية، بأوضاعه مصدر هام لاشتقاق غايات التربية، وهذه الأوضاع تشمل تاريخ المجتمع والتطورات التي مر بها، وثقافته الحالية، وأساليب الحياة والعيش فيه، وخصائصه وتركيبه ونظامه، وفلسفته وقيمه ومقوماته وظروفه الجغرافية والطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وموارده ومصادره، ومشكلاته وحاجاته ومتطلباته وآماله وتطلعاته، كل هذا مع مراعاة مقتضيات العصر، وخصائصه ومتطلباته.

ومثل هذا ما تقوله وثيقة تطوير وتحديث التعليم في مصر : سياسيته وخطته وبرامج تحقيقه (١٩٨٣) في تحديد المصادر الأساسية، لأسس السياسة العامة

للتعليم في مصر، وأغراض التربية فيها ومنها «ما تعاقد عليه المجتمع المصرى من مقومات أساسية تمثلت في مبادئ واتجاهات تضمنها الدستور المصرى»<sup>(٢)</sup>.

وأى مجتمع من المجتمعات يتطلب من التربية أن تبصر الناشئ فيه بأوضاعه المختلفة، وتحليل خصائص المجتمع وثقافته يمكن أن يوضح جوهر هذه الثقافة، ولب هذه الخصائص مما يلزم للمحافظة على تماسك هذا المجتمع، واستمرار تلك الثقافة. وهذه تدخل في اشتقاق الغايات الكبرى للتربية وفي ذلك يقول الهادى عفيفى «الأهداف التربوية (غايات التربية) هى ما يريده المجتمع لنفسه، إنها صورة مستقبليه... إنها تعنى اختياراً للقيم التى تحدد نوع المواطن، والحياة فيه (المجتمع). إنها تنبع من حاجاته ومطالبه، ومن آلامه وآماله (المجتمع)»<sup>(٣)</sup>.

### (ب) مطالب المجتمع :

يمكن أن يستفاد من دراسة المجتمع عن طريق آخر، طريق تحديد الخصائص والكفاءات التى تلزم للأفراد لإمكانية العيش فى المجتمع...

ومثل هذا ما اتبعه الفيلسوف الاجتماعى الإنجليزى هيربرت سبنسر Spencer عام ١٨٥٩ عندما قام بتحليل الأعمال والنشاطات التى يحتاج البالغون للقيام بها فى المجتمع، ليعيشوا عيشة آمنة بكفاءة، كأفراد وجماعات، وتوصل من هذا إلى أن التربية ينبغى أن تساعد المتعلم على القيام بالنشاطات التالية بترتيب أهميتها...

١ - النشاطات التى تتعلق بالمحافظة على النفس تعلقاً مباشراً.

٢ - النشاطات التى تتعلق بالحصول على ضرورات الحياة من طعام ومأوى وملبس، وهى تتصل بالمحافظة على النفس بطريق غير مباشر.

٣ - النشاطات التى تساعد على تنشئة الصغار.

---

(٢) وزارة التربية والتعليم، تطور وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخطته وبرامجه تحقيقه (القاهرة، الوزارة، ١٩٨٣)، ص ١٢.

(٣) محمد الهادى عفيفى، فى أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٤)، ص ٢٧.

٤ - النشاطات التي تلزم لأداء الشخص لواجباته الاجتماعية والتزاماته السياسية.

٥ - النشاطات التي تساعد على شغل أوقات الفراغ، وتهذيب الأذواق والمشاعر.

واقترح أن دراسة العلوم مهمة للمساعدة على القيام بهذه النشاطات وقد نشر هذا في مقالته «أى المعرفة أكثر قيمة؟» What Knowledge is Worthwhile<sup>(٤)</sup>.

وبعد هذا بحوالى ستين سنة، قامت لجنة إعادة تنظيم التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٨، بتحليل الوظائف التى ينبغى أن يعده الناشئ للقيام بها، إعدادا له للحياة فى المجتمع (الأمريكى وقتئذ)، بكفاءة اجتماعية، وعلى أساس هذا اقترحت سبعة مبادئ رئيسية Seven Cardinal principles of Education جعلتها غايات للتربية<sup>(٥)</sup> وهى :

١ - الصحة.

٢ - اتقان العمليات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحسابة، التعبير الشفوى والكتابى).

٣ - العضوية النافعة فى الأسرة.

٤ - المهنة.

٥ - المواطنة.

٦ - الاستخدام الجيد لوقت الفراغ.

٧ - التربية الخلقية.

---

(٤) B. Othanel Smith, William H. Stanley, J. Harlan Shores, *Fundamentals of Curriculum Development*, Revised ed., (New York: Harcourt, Brace and World, 1957), p. 134.

(٥) Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory into Practice* (New York: Harcourt, Brace and World, 1962), p. 207.

وهكذا تنبثق غايات التربية من حياة الأفراد في مجتمعهم، وتتطور بتطور مقومات ومركبات ومتطلبات هذه الحياة.

وهنا في مصر اقترحت الغايات التالية للتربية في المجتمع المصري، والتي يظهر منها بوضوح أن بها تركيزًا على طبيعة وواقع المجتمع، ومتطلباته من الأفراد فيه.

١ - ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد، وتأكيد حرية الإنسان وإطلاق العنان لقدراته العقلية والإبداعية والإنتاجية.

٢ - التربية الديمقراطية السليمة للمواطن.

٣ - إنماء الاعتزاز بالشخصية المصرية، وفي ذات الوقت إنماء اتجاه قيم الانتماء العرب والإسلامي، والقيم والاتجاهات الإنسانية.

٤ - تأصيل الانتماء للمجتمع، والحفاظ على مقوماته، مع التأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، والسلام الاجتماعي والوحدة الوطنية.

٥ - تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته.

٦ - إعداد الأفراد لتقبل التغيير والتقدم، والإسهام الإيجابي في الإعداد له، وفي إحداثه.

٧ - تنمية الإبداع والابتكار، واكتساب المهارات الأساسية للتعليم، ومواصلة التعلم.

٨ - الاسهام الفعال في توفير متطلبات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع والارتباط بالعمل المنتج والبيئة ارتباطًا ديناميًا، على أساس احترام العمل، والاسهام في حل مشكلات البيئة.

٩ - تحقيق ايجابية الأفراد، متمثلة في فكر علمي عقلاني، ومبادئه وابتكاره، وتعاون مع الآخرين في نسق يكون الفرد هو حجر الزاوية فيه، وذلك في مواجهة مواقف الحياة، وحل مشكلاته.

١٠ - إنماء النظرة المستقبلية في معالجة الحاضر ومشكلاته، وعلى أساس



راسخ من كل ما هو أصيل وعظيم في تراثنا الحضارى بحيث ينمى التعليم روح الجمع بين الأصالة والمعاصرة والمستقبلية<sup>(٦)</sup>.

### ثانيًا: طبيعة الفرد وحاجاته واهتماماته:

الفرد هو محور العملية التربوية، وغايات التربية، ولو أنه ينظر فيها لصالح المجتمع، واستمرار وتقدم الثقافة فيه، إلى أن المجتمع يقوم على أفراد، ومن هنا الحاجة إلى أن تراعى طبيعة الفرد عند اشتقاق غايات التربية وأهدافها، وكذلك حاجاته واهتماماته.

وقد بدا الاهتمام يزداد حوالى عام ١٩٢٥ باشتقاق الغايات التربوية من حاجات المتعلمين، أكثر من اشتقاقها من تحليل النشاطات التى يقوم بها البالغون فى المجتمع.

وقد اختلف المربون فى تفسير الحاجة.

- فقد فسرت الحاجة على أنها فجوة بين الحالة التى عليها الفرد، ومعيار ثقافى اجتماعى معين، مثل الحاجة إلى تعلم آداب الطعام.

- وفسرت الحاجة على أساس نفسى، فالمتعلم كائن حى دينمى، ولكى يحافظ على صحته ينبغى أن يشبع حاجات أساسية لديه منها:

(أ) حاجات فسيولوجية (كالطعام، والماء، والجنس).

(ب) حاجات اجتماعية (كالعاطفة، والانتفاء، والشعور بالكرامة، والاعتزاز بالنفس).

(ج) حاجات تكامل نفسية (تحقيق الذات، أن يجد للحياة معنى).

وهذه الحاجات ليست منعزلة عن المجتمع والثقافة، فبالنسبة للطعام مثلاً، كلنا فى حاجة إليه، ولكن ماذا نأكل، وكيف نأكل، ومتى نأكل، وأين نأكل،

---

(٦) وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص

هذه تحدده الأعراف والتقاليد والعادات، وهذا سلوك مكتسب، متعلم، مرتبط بالثقافة والمجتمع.

كذلك الحاجة للانتماء تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة فرعية لأخرى في المجتمع الواحد، فالمجتمعات التي يمكن أن ينتمى إليها الفرد، وأساليب هذا الانتماء تختلف باختلاف الثقافة والمجتمع.

### الحاجات الضرورية للشباب :

من المحاولات البارزة في هذا الاتجاه، ما قامت به الرابطة القومية لنظار المدارس الثانوية بلجنتها التي درست التخطيط للمنهج، وتطويرة حيث حددت عشرة حاجات ضرورية للشباب (في الولايات المتحدة، عام ١٩٤٧) هي<sup>(٧)</sup> :

١ - تنمية المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تجعل العامل أكثر قدرة على الإنتاج في الحياة الاقتصادية، وفي هذا الإطار فإن معظم الشباب في حاجة إلى التعرف على فرص العمل، كما أنهم في حاجة إلى تربية تزودهم بالمهارات والمفاهيم المتعلقة بالمهن التي يختارونها.

٢ - النمو والحفاظة على الصحة واللياقة البدنية.

٣ - فهم حقوقهم، وواجباتهم، بحيث يكونون قادرين على تأدية ما يطلب منهم من أعمال بمهارة وكفاية تجعلهم مواطنين صالحين في مجتمعهم وفي أمتهم.

٤ - فهم أهمية ودلالة الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة كل من الفرد والمجتمع، كما أنهم في حاجة إلى معرفة الظروف اللازمة لتحقيق حياة عائلية ناجحة.

٥ - معرفة كيف يشترون ويستهلكون البضائع بذكاء.

---

The National Association of Secondary School Principals, The Committee on (٧) Curriculum Planning and Development, «The Imperative Needs of Youth of Secondary School Age,» Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 1947.

٦ - فهم طرق العلم، وأثر العلم في حياة الإنسان، والحقائق العلمية الأساسية التي تتعلق بطبيعة الكون والانسان.

٧ - تنمية قدراتهم ومواهبهم في تذوق الأدب والفنون والموسيقى والكون.

٨ - قضاء أوقات الفراغ بطريقة مثمرة وفعالة، بحيث تنسجم أوجه النشاط الفردية التي يقومون بها مع أوجه النشاط المفيدة اجتماعيا.

٩ - التزود بالمعارف التي تساعدهم على احترام الآخرين، وعلى تنمية فهمهم للقيم والقواعد الخلقية التي تمكنهم من أن يعيشوا ويعملوا متعاونين مع الآخرين.

١٠ - تنمية قدراتهم على التفكير المنطقي السليم، لكي يصبحوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بوضوح، وعلى أن يحسنوا فهم ما يقرأون وما يسمعون.

#### مطالب النمو : Developmental Tasks

مطالب النمو مفهوم آخر مفيد لوضعي المناهج والمخططين لها، والمطورين لها. هذا المفهوم قدمه روبرت هافجهيرست Robert Havighurst عام ١٩٥٠<sup>(٨)</sup>. يرى هافجهيرست أنه في كل مرحلة من مراحل النمو تظهر للفرد احتياجات لاكتساب معارف ومهارات وإنجازات، كما يلزم له تكوين اتجاهات وقيم... هذه الاحتياجات تجابه جميع أفراد مرحلة نمو معينة يعيشون في مجتمع معين، أو طبقة معينة ويؤدي النجاح في اشباعها إلى سعادة الفرد، وإلى أن يعيش حياة ناجحة مرضية ويقود إلى مزيد من احتمال النجاح في التوصل إلى اشباع مستويات أعلى منها في مراحل النمو الأكثر تقدماً، في حين يؤدي الفشل في اشباع مطالب النمو في مرحلة معينة من مراحل النمو إلى عدم الشعور بالسعادة، وإلى عدم الرضا والتقبل من جانب المجتمع، وإلى زيادة احتمالات الفشل في اشباع احتياجات مراحل النمو التالية.

---

(٨) Robert J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education* (New York: Longmans and Green, 1950), p. 6.

مفهوم المطالب اللازمة لاستمرار النمو يتخذ طريقاً وسطاً بين أولئك الذين يريدون تغليب جانب الحرية الكاملة للناشئ في التربية والخضوع لرغباته وميوله، وبين أولئك الذين يجعلون مطالب المجتمع هي الجانب المسيطر، فكما يقول هافجهرست<sup>(٩)</sup> فاحتياجات استمرار النمو يمكن أن تنشأ من النمو الجسمي، أو من ضغط العوامل الثقافية (في المجتمع) على الفرد، أو من رغبات وتطلعات وقيم الشخصية التي تنشأ وتتكون من خلال هذا الإطار، وتنشأ (الاحتياجات) في معظم الحالات نتيجة تأثير مجموعة من هذه العوامل تعمل معاً<sup>(١٠)</sup>.

وقد اقترح هافجهرست قوائم بمطلب النمو في مراحل العمر المختلفة، نورد منها هنا ما يتعلق بالمراهق في المجتمع الأمريكي عندئذ.

١ - تقبل الشخص لجسمه وصفاته الجسمية، واتخاذ الدور الذي يفرضه عليه الجنس الذي ينتمي إليه (ذكر أو أنثى)، كما يتوقعه المجتمع.

٢ - تكوينه لعلاقات ناجحة مع أترابه من الجنسين، وقدرته على العمل معهم نحو هدف مشترك، والقدرة على القيادة دون سيطرة.

٣ - التوصل إلى استقلال عاطفي عن الأبوين وغيرهما من البالغين مع الاحتفاظ بالاحترام والاعزاز لهم.

٤ - السير في طريق الاستقلال الاقتصادي.

٥ - اتخاذ الخطوات لاختيار مهنة تتناسب مع استعداداته، والسير في طريق الاعداد للالتحاق بهذه المهنة والاشتغال بها.

٦ - كسب المهارات العقلية والمفاهيم التي تساعد على تحمل المسؤوليات المدنية بنجاح مثل المعلومات الوظيفية والأفكار التي تلائم العصر الحديث عن القانون والحكومة والاقتصاد والسياسة والجغرافية والمؤسسات الاجتماعية.

٧ - ممارسة السلوك الاجتماعي الذي يتسم بالمسؤولية.

Ibid., p. 18

Ibid., PP. 30-56

(٩)

(١٠)

٨ - تكوين الاتجاهات الموجبة نحو الزواج والحياة الأسرية، يضاف إلى هذا بالنسبة للبنات الحاجة إلى اكتساب معلومات عن إدارة البيت وتنشئة الأطفال.

٩ - تكوين قيم ومثل تتلاءم مع العصر الذى يعيش فيه<sup>(١١)</sup>.

وهنا فى مصر حدد أحمد زكى صالح<sup>(١٢)</sup> مطالب نمو المراهق المصرى كما يلى :

### ١ - مطالب النمو الجسمى :

( أ ) تنوع النشاط البدنى.

(ب) العناية الصحية بالفرد والمجتمع.

### ٢ - مطالب النمو العقلى :

( أ ) اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة للتوافق مع مجتمع النصف الثانى من القرن العشرين.

(ب) تنوع مادة الدراسة وطرقها حتى تتفق مع الفروق الموجودة بين الأفراد من حيث القدرة على التعليم.

(ج) الفرص التعليمية المتميزة.

### ٣ - مطالب النمو الاجتماعى :

( أ ) الاعداد للزواج والحياة الأسرية.

(ب) اعداد المراهق والمراهقة لقبول دورهما فى المجتمع.

(ج) التربية الجنسية.

---

(١١) أحمد زكى صالح، علم النفس التربوى (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦) ص ص

٢٦٦ - ٢٩١، وأيضاً: الأسس النفسية للتعليم الثانوى (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩)

ص ص ٧٢ - ٧٥، ص ص ٩٩ - ١١١، ص ص ١٨٩ - ١٩٦، ص ص ٢٢٩ - ٢٣٨.

(١٢) محمد الهادى عفيف، ص ص ٩١ - ١١٨.



## الاهتمامات والميول والرغبات :

حدثت محاولات لإعداد مناهج، تلبى اهتمامات الأطفال وميولهم ورغباتهم واشتقاق غايات التربية منها... والفلسفات التربوية تختلف في تقبلها لهذا المنحى فأصحاب التربية الأساسية : لم يتقبلوا فكرة الاعتماد الكبير على اهتمامات الناشئة لتحديد غايات التربية، وما ينبغي للمعلم أن يقوم بتدريسه لهم، ونادوا بأن يكون التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات المفيدة التي يهتم بها الأطفال، وتكون مفيدة لهم كبالغين بعد عشرين أو ثلاثين سنة، وهكذا لن يكون التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات الطفولية العابرة، ولكن على ما كان منها ذا نفع في المستقبل.

أما الداعون للتربية التقدمية Progressive Education فقد رأوا أن تلبية اهتمامات الأطفال، وسد احتياجاتهم الحاضرة، يتيح الفرص لتعلمهم معارف واكتسابهم مهارات واتجاهات تحتاجها الحياة البالغة، وقالوا إن إرغامهم على دراسات لا يفهمونها، ولا يستخدمونها مباشرة، تفشل في استثارهم نحو التعلم، وتثبط همهم بهذا نادى كاونتس وكلباتريك Counts and Kilpatrick بقولهم إن الأطفال عندما يجهدون أنفسهم في تعلم أشياء ليس لها وظيفة في حياتهم، أو تبدو كذلك بالنسبة لهم، تفتر همهم، ويفقدون اهتمامهم، ويشعرون على هذا ثورة نشطة، أو ثورة سلبية.

## ثالثا : الفلسفة :

المصدران السابقان (المجتمع، والفرد) يصفان لنا ما هو كائن فعلا، وهذا لا يكفي في تحديد غايات التربية، وإلا ما حدث تغير، ولا تطور، ولا تقدم للمجتمع ولل فرد، إذ يلزم أن نأخذ في الاعتبار عند اشتقاق غايات التربية ما ينبغي أن يكون عليه الفرد، علينا أن نفكر في نوع المجتمع الذي نريده، ونوع الفرد الذي نريده، فإذا كانت «الفهلوه» سائدة فليس علينا أن نتقبل ذلك، وعلينا أن نعمل على إعداد الفرد المنتج المتعلم الذكي الذي يتحمل

المسئولية ويتقن العمل، ويرعى الله وضميره، ويدرك أثر ما يقوم به من عمل في المجتمع، وغايات التربية ينبغي أن توجه نحو هذا.

والبحوث في الدين، والفلسفة، والقيم ضرورية للمساعدة على التوصل إلى ما ينبغي أن يكون وبالطبع فإننا لا نعتمد على مصدر واحد من هذه المصادر لاشتقاق أهدافنا التربوية فهي متكاملة متساندة، وهي معا تعين على التوصل إلى فلسفة تربوية، تستند إليها، وتعكسها غايات التربية.

### غاياتنا التربوية :

قام الهادي عفيفي بتحليل طبيعة العصر واتجاهاته، وطبيعة مجتمعا واتجاهاته ومواصفات المواطن العربي وخصائصه، وتوصل إلى غايات للتربية تناسب كل محور من هذه المحاور أو مصدر من هذه المصادر، أو زاوية من هذه الزوايا، ومن هذا استطاع أن يصل إلى أن غايات التربية في مجتمعا المصرى العربى هى كما يلي :

١ - تقبل التغير كحقيقة، وتنمية القدرة على مواجهته، وتحويله إلى تقدم ويتضمن هذا تنمية التفكير العلمى، والحساسية الاجتماعية، والقدرة على مزج الفكر بالتجربة.

٢ - تحقيق النمو السليم للفرد في إطار اجتماعى واضح المعالم والأهداف.

٣ - تدعيم مبادئ واساليب المجتمع الديمقراطى الاشتراكى.

٤ - تنمية ثقافة عربية عصرية.

٥ - تدعيم مقومات الوجود العربى وأهدافه.

٦ - تعميق الفهم لاتجاهات العصر وأساليبه<sup>(١٣)</sup>.

---

(١٣) المرجع السابق. ص ص ١١٨ - ١٢٨.

## المقاصد : Goals

ويطلق عليها أيضا الأهداف التعليمية العامة، ذلك لارتباطها بالنظام التعليمي تمييزًا لها عن الأهداف التربوية الكبرى (غايات التربية) التي لها صلة بالحياة ونشاطاتها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامي.

والمقاصد، يصعب اشتقاقها بأسلوب منطقي مباشر من غايات التربية، ولكنها تصاغ في ضوءها.

وهي أقل تجريدًا من غايات التربية، وتتميز عنها بأنها أكثر ارتباطًا بالتعليم، ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسي كله، أو لمراحل منه، أو لمواد دراسية، أو لبرامج مدرسية، وبذلك فهي مستويات متدرجة.

والمقاصد طويلة الأمد في طبيعتها، فمقاصد مثل تقدير الشعر أو الأدب، أو تنمية التفكير الناقد، أو الاهتمام بالأمور العامة، والقضايا القومية، أو معرفة تراث الأمة العربية تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها، ولا تعتبر أهدافًا مباشرة في الفصل.

والوظيفة الأساسية للمقاصد التعليمية أنها تساعد على التوصل إلى قرارات بشأن المنهج فيما يتعلق بما يشمله، وما يؤكد عليه، وما يختار ليكون محتوى له، والخبرات التعليمية التي يركز عليها، ولهذا تقول هيلدا تابا أن (المقاصد) هي قلب الأهداف التربوية<sup>(١٤)</sup>.

## بعض مقاصد المراحل التعليمية في مصر

ونستند هنا إلى وثيقة «أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها»<sup>(١٥)</sup>.

Hilda Taba, Ibid., p. 197

(١٤)

(١٥) لجنة السياسات العليا للمناهج (الأمانة الفنية). وزارة التربية والتعليم «أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها»، بند رقم (٣)، مارس ١٩٨٥، آلة ناسخة.

## التعليم الأساسى :

ترى الوثيقة أنه فى ضوء القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، تحقق الدراسة فى (مرحلة) التعليم الأساسى الأهداف التعليمية (المقاصد) الآتية :

١ - التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة.

٢ - تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.

٣ - توثيق الاتصال بالبيئة على أساس تنوع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات.

٤ - تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجها..

٥ - ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية، على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى بها من المصادر الرئيسة للمعرفة والبحث والنشاط فى مختلف موضوعات الدراسة.

### مقاصد الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الحلقة الابتدائية)<sup>(١٦)</sup> :

١ - تحقيق النمو المتكامل للطفل فى جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية.

٢ - تربية الطفل على التمسك بمجتمع الكفاية والعدل.

٣ - تنشئة الطفل على الاعتزاز بالانتماء الوطنى، وبقوميته العربية.

٤ - أن يدرك التلميذ أن وطنه يعيش فى علاقات أخذ وعطاء مع المجتمع الإنسانى الكبير.

٥ - إعداد الطفل للحياة العملية فى البيئة التى يعيش فيها.

---

(١٦) لجنة السياسات العليا للمناهج - مرجع سابق، ص ١ - ٥.

## مقاصد المرحلة الإعدادية العامة<sup>(١٧)</sup> :

- ١ - الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل للتلاميذ في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة المبكرة) في النواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية والروحية، والاجتماعية.
- ٢ - ترسيخ الشعور بالانتماء لمصر، مع تأكيد مفاهيم القومية العربية، وتقوية اعتزازهم بوطنهم العرب الكبير.
- ٣ - تأكيد الاتجاه بانفتاح مصر على العالم الخارجى سياسيا، واقتصاديا، وثقافيا وبأن ذلك لخيرها وصالح العالم.
- ٤ - إعداد الفتيان والفتيات للحياة في مجتمع اشتراكى ديمقراطى.
- ٥ - إعداد التلاميذ للحياة العملية.

## مقاصد المرحلة الثانوية العامة<sup>(١٨)</sup> :

- ١ - الاستمرار في تحقيق تكامل إعداد الطالب في نواحي النمو الجسمية، والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية.
- ٢ - الاستمرار في الإعداد القومى والوطنى.
- ٣ - إعداد الشباب للحياة في مجتمع اشتراكى ديمقراطى.
- ٤ - إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع.

هذا عن مقاصد المراحل التعليمية أو الأهداف التعليمية العامة لها، فإذا انتقلنا إلى مستوى مقاصد المواد الدراسية، أو الأهداف التعليمية لها. فيمكن أن نعيننا في ذكر أمثلة لها وثيقة الأهداف الاجرائية للمواد الدراسية في التعليم الأساسى التى أصدرها المركز القومى للبحوث التربوية<sup>(١٩)</sup>.

---

(١٧) المرجع السابق، ص ٦ - ١٠.

(١٨) المرجع السابق، ص ١١ - ١٥.

(١٩) المركز القومى للبحوث التربوية، الأهداف الاجرائية للمواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسى (القاهرة : المركز، مايو ١٩٨١).



تقول هذه الوثيقة أنه في نهاية هذه المرحلة ومن خلال المواد الدراسية من المتوقع أن يصبح التلميذ قادرا على تحقيق أهداف (مقاصد) منها أن :

### في التربية الإسلامية :

- يحفظ المعلومات والنصوص الخاصة بالعقيدة، والرسل والرسالات وأركان الدين.
- يؤدي العبادات مستوعبا حكمة مشروعيتها.
- يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر.

### في التربية المسيحية :

- يتعرف على بعض المبادئ الإيجابية والأسس التي تقوم عليها العبادة.
- يمارس أركان العبادة المسيحية المتمثلة في الصلاة والصوم والصدقة.
- يسهم إسهاما إيجابيا في كل نشاط يدعم تقديره لنفسه كإنسان مخلوق على صورة الله.

### في اللغة العربية :

- يعرف مفردات وتراكيب وأساليب التعبير الوظيفي.
- يصبح لدى التلميذ القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكلية والجزئية.
- يتعرف على مواطن الجمال في اللغة فيما يقع عليه حسه وفكره.

### في اللغة الانجليزية :

- يفهم حديثا محدد الإطار وفي نطاق محدود يتعلق بموضوعات مألوفة لديه أو معروفة.
- يستطيع الربط بين الرموز المكتوبة وما يقابلها من أصوات مراعى مخارج الألفاظ والنطق السليم على نحو يكون مفهوما لأهل هذه اللغة.
- يتذوق اللغة بموسيقاها وإيقاعها عن طريق الأغاني السهلة ذات الألحان المميزة التي يسهل تذكرها.

## في الرياضيات :

- يعرف أهمية دراسة الاعداد من حيث حاجته إلى استخدامها في تعامله اليومي، وتسلسلها الرياضي، وتكاملها مع الأنشطة التعليمية الأخرى وقيمتها التاريخية.

- يضيف الأشياء الى مجموعات وفقا لشروط معينة.

- يكون اتجاهها سويا نحو الرياضيات.

## في المواد الاجتماعية :

- يتعرف على معالم بيئته المحلية (الحى والقرية والمدينة والمحافظه).

- يحدد على خرائط معالم بيئته الطبيعية وما فيها من آثار ومنشآت.

- يعى حكمة الخالق جل جلاله بأن جعل الوطن العربى مهد الأديان السماوية الثلاث.

## في العلوم :

- تنمية مفهوم أن الانسان يتعايش مع مكونات البيئة من كائنات حية ومواد وظواهر.

- يستخدم الميزان الحساس للوزن لأقرب رقم عشرين.

- يتمسك بالقيم والاتجاهات الآتية : الدقة - الأمان - النظافة - احترام

العمل بكل صوره - التنظيم فى فريق - الانضباط الذاتى والبرمجة الذاتية.

## في التربية الفنية :

- يتعرف على التنظيمات الشكلية واللونية للطبيعة بعناصرها المختلفة.

- يستخدم الخدمات البيئية المختلفة لانتاج بعض المشغولات الفنية والنفعية

بأسلوب ابتكارى.

- يقدر قيمة العمل الفنى على اختلاف أنواعه، بكل ما يتضمنه من قيم

شكلية وجمالية.

## في التربية الموسيقية :

- يتعرف على الألحان الموسيقية في صيغها المختلفة.
- يتحكم في أدائه الصوق سواء في المشي أو التعبير.
- يقدر آلة الموسيقى ويحرص عليها ويصونها.

## في التربية الرياضية :

- يتعرف على المفاهيم والمصطلحات الشائعة المستخدمة في مجال التربية الرياضية.
- يحقق مستوى من اللياقة البدنية طبقاً للمعايير والمستويات المناسبة لنموه.
- يكتسب آداب السلوك المتفق مع معايير وقيم المجتمع الرياضي.

## في التربية العسكرية :

- يعرف تاريخ مصر العسكري، والعربي في العصور القديمة والوسطى والحديثة والمعاصرة، مع إبراز المعارك والبطولات العسكرية الهامة.
- يلبي بسرعة النداءات والأوامر من خلال طوابير التعليم الأولى.
- يجب النظام ويلتزم بالمواعيد من خلال طابور الصباح وطوابير التربية العسكرية.

## في الاقتصاد المنزلي :

- يقيم وجبات متنوعة وفقاً للمعايير العلمية لتخطيط الوجبات ويقترح طرق تحسينها.
- ينفذ الأعمال المنزلية وفقاً لخطة مرسومة مع اتباع أساليب مبسطة.
- يهتم بنظافة المكان.

## في التربية الزراعية :

- يتعرف على أهم أنواع المحاصيل الزراعية الحقلية والبستانية (خضر - فاكهة - زينة) المنتشرة في البيئة.

- يجرى بعض العمليات الحقلية الأساسية.
- يجب العمل اليدوى ومحترم العامل ويقدر جهده.

## تصنيف أفق للأهداف التربوية

وبعنى التصنيف الأفق أن أهدافا فى مستوى واحد من الحجم والاتساع والعمومية يمكن تصنيفها وفق معيار معين. وفيما يلى أمثلة على هذا :

### تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة :

صنفت هذه الغايات والأهداف العامة على أساس الخبرات الحياتية الى غايات وأهداف تركز على :

#### ( أ ) القيم : ومنها :

- يؤمن بالله وملائكته ورسله، والقدر خيره وشره.
- يقبل على التعاون مع زملائه.
- يقدم مصلحة الجماعة على مصلحته الشخصية.

#### ( ب ) التنظيم الاجتماعى : ومنها :

- يفهم الأساليب الديمقراطية.
- يمارس حقه الانتخابى.
- يعرف أدوار المجالس الشعبية والمحلية.

#### ( ج ) الأدوار الاجتماعية : ومنها :

- يفهم دور كل من الأب والام فى الأسرة، ودور أصحاب المهن والحرف المختلفة.

## ( د ) أسلوب الحياة : ومنها :

- يحترم الوقت.
- ينجز المهام بدقة واثقان وسرعة.

## تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة وفق نشاطات الحياة :

ومن أمثلة هذا ما ذكرناه سابقا عن المبادئ الرئيسة السبعة للتعليم الثانوى الأمريكى والتي صنفنا فيها غايات التربية وفق نشاطات الحياة ومن أمثلتها :

- الصحة.
- إتقان العمليات (المهارات) الرئيسة.
- عضوية الأسرة.
- التربية المهنية.
- المواطنة.
- استخدام أوقات الفراغ.
- التربية الخلقية.

## تصنيف المقاصد والأهداف القريبة على أساس جوانب الخبرة :

التعليم تعديل فى السلوك، نتيجة اكتساب خبرة، ويرى بعض المربين أن الخبرة لها جوانب خمسة يقسمون الأهداف على أساسها الى أهداف تتعلق :

- بالمعرفة.
- بالمهارات.
- بالتفكير.
- بالميل والاهتمامات.
- بالاتجاهات والقيم.

وقد تختصر هذه الجوانب، أو المكونات، للخبرة الى ثلاثة فقط تقسم على أساسها الأهداف الى :



- أهداف معرفية : وتعلق بالمعرفة، والتفكير، والاستدلال المنطقي.
- أهداف مهارية : وتعلق بالجوانب الحركية، والتنسيق بينها.
- أهداف وجدانية : تعلق بالعواطف، والمشاعر، والتقدير، والتفضيلات والميول والاتجاهات.

## تصنيف بلوم

تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية، أحد التصنيفات المهمة في هذا المجال وقد قام هذا التصنيف على كم هائل من البحث الجاد، والاستشارات الواسعة مع رجال التربية واكتسب شهرة عريضة، وطبقته كثير من البحوث التربوية، وتناولته أقلام كثيرة بالتحليل والنقد وقد قسم هذا التصنيف الأهداف الى ثلاثة مجالات هي :

Cognitive Domain	المجال المعرفي
Affective Domain	المجال الوجداني
Psychomotor Domain	المجال النفسحركي

وفي إطار كل مجال من هذه المجالات، يوجد تنظيم هرمي خاص به، يندرج من المستويات الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، ومن المستويات الأدنى، إلى المستويات الأرقى.

وقد تابعت الكتب، والكتابات التي قدمت هذا التصنيف، فظهر الكتاب الأول الذي يتناول المجال المعرفي لبلوم وزملائه عام ١٩٥٦<sup>(٢٠)</sup>. أما الكتاب الثاني فتناول المجال الوجداني وقد عرضه كروثوهل وبلوم، وماسيا عام

---

(٢٠) Benjamin S. Bloom, (ed.) Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1 : Cognitive Domain (New York : David Mckay, c 1956).

١٩٦٤<sup>(٢١)</sup>. أما المجال المهارى فقد عرض له آخرون منهم أنيتا هارو<sup>(٢٢)</sup>.

ونتناول فيما يلى عرضا مختصرا لهذه المجالات.

### أولا : المجال المعرفى : Cognitive Domain :

وهو المجال الذى يتعلق بتذكر المعرفة، أو التعرف عليها، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية.

ويصنف بلوم وزملاؤه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، ثم التقويم.

#### ١ - المعرفة (التذكر) Knowledge (Recall) :

التركيز هنا على تذكر خصوصيات فرع من فروع المعرفة مثل مصطلحاته، وحقائقه وتصنيفاته، ومعايره، ومبادئه، وتعمياته، وقوانينه، ونظرياته ؛ وكذلك طرائقه وعملياته، وأنماطه، وتراكيبه، ويكون هذا التذكر بنفس الصورة أو الصيغة التى عرض بها أثناء العملية التعليمية.

وتستخدم فى صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل :

يذكر، يعرف، يسمى، يتلو، يكتب، يحدد، يعرض، يتعرف على، يصف، يختار، يعدد.

#### ٢ - الفهم Comprehension :

يستطيع المتعلم فى هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيرا يختلف عما أعطى له، أو عرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل هذا أن يترجم (أو

---

(٢١) David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II : Affective Domain (New York : David Mckay, 1964).

(٢٢) Anita Harrow, A Taxonomy of the Psychomotor Domain : A Guide for Developing Behavioral Objectives (New York : David Mckay, 1972).

يصيغ) الفكرة أو الموضوع بلغته الخاصة، أو باحدى صور الاتصال الأخرى، بشرط توفر الدقة والأمانة، أو يقوم بشرح وتلخيص واعادة تنظيم الفكرة، أو يمتد بالفكرة إلى أفاق أوسع.

وتستخدم في صياغة الأهداف التي تتناول هذا المستوى أفعال مثل يصنف، يعبر بلغته الخاصة عن، يوضح، يبين بالرسم؛ يشرح؛ يفسر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يوضح القاعدة بمثال؛ يعيد ترتيب يستنبط، يستنتج، يلخص، يميز، يلخص.

### ٣ - التطبيق Application :

يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها تناول المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف محددة وملموسة، ومن هذه المجردات الأفكار العامة، والطرائق والإجراءات، والمبادئ والنظريات، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف هنا : يطبق، يستخدم، يعلل، يجرب، يحل (مسألة، أو مشكلة)، يصنف، يحسب، يوضح، يكتشف، يعدل.

### ٤ - التحليل Analysis :

ويعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى من مستويات المجال المعرفي بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه، بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار، والارتباط بينها، ويساعد هذا التحليل على توضيح الفكرة، وبيان كيفية تنظيمها.

ومن أنواع التحليل تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ التنظيمية.

ومن الأفعال التي تستخدم لصياغة الأهداف في هذا المجال :

يرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد (العوامل الأساسية في قضية أو موضوع)، يرتب، يحلل موضوعا إلى عناصره، يجزئ، يستنتج، يميز بين، يتعرف على.

## ٥ - التركيب Synthesis :

يصبح المتعلم قادراً في هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل، أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو بيانات أو أجزاء أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى غلط أو تركيب لم يكن موجوداً قبلاً ويدخل في هذا التعبير والكتابة عن الأفكار والمشاعر أو الخبرات لإيصالها إلى الآخرين، أو التوصل إلى خطة للعمل أو مقترح للتخطيط للقيام بعمليات، مثل اقتراح طرائق لاختبار الفروض، أو التخطيط لوحدة دراسية، أو اشتقاق علاقات مجردة..

ومن الأفعال المستخدمة لاشتقاق الأهداف في هذا المستوى :

يصم (نمجة مثلاً)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوباً أو طريقة)، ينتج، يجمع بين، يشتق، ينظم، يعيد ترتيب، يعيد بناء، يراجع.

## ٦ - التقويم Evaluation :

وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع، أو طريقة، أو أسلوب؛ في ضوء معايير يضعها المتعلم، أو تعطى له، ويشمل هذا إصدار الأحكام في ضوء معايير داخلية كالصدق المنطقي، والتناغم، وعدم وجود تعارض، أو في ضوء معايير خارجية (أي خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وتقاليد المجتمع، أو الارتفاع بأذواق الجماهير.

ومن الأفعال المستخدمة في الصياغة في هذا المستوى :

يصدر حكماً على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوم، يقدر قيمة، يبين التناقض، يوازن بين، يبرر، يفسر، يدعم بالحجة.

واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي أن المعيار في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدرًا يسيرًا من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما المستويات العليا

(التقويم - التركيب - التحليل) تتطلب أعلى درجات الفهم، والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها، والحكم عليها.

### ثانياً : المجال الوجداني Affective Domain :

وهو المجال الذى يحوى أهدافا تصف تغيرات فى الاهتمامات، والاتجاهات والقيم، والتقدير، والتكيفات...

وقد صنف هذا المجال كراثوول Drathwohl وزملاؤه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال إلى الاستجابة إلى الاعتزاز بقيم، إلى بناء تنظيم قيمي، إلى الاتصاف بنظام قيمي<sup>(٢٣)</sup>.

#### ١ - الاستقبال Receiving :

وهو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولى اهتماماً بموضوعه المفضل.

ويبدأ هذا المستوى بالوعى بوجود الموضوع أو الشيء حتى ولو لم يكن الفرد قادراً على التعبير عن الجوانب من الموضوع التى تثير هذا الوعى.

ويلى هذا مستوى يتقبل الفرد فيه الشيء أو الموضوع إذا صادفه ولا يتجنبه.

أما المستوى الثالث فى الاستقبال فهو تمييز الموضوع أو الشيء عن غيره فى الموقف وتمييز الجوانب التى تشد الانتباه إليه.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف على هذا المستوى.

يلتفت إلى، يصغى إلى، يحس ب... يستمع إلى...، يوافق على....



## ٢ - الاستجابة Responding :

وهو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو « يفعل » شيئاً إزاء الموضوع.

ويمكن القول بأن الأهداف من قبيل « الاهتمامات » تقع في هذا المستوى وهنا يصبح المتعلم راغباً في شيء أو موضوع أو نشاط، بحيث يسعى إليه أو يشعر بالرضا في المشاركة فيه.

فيبدأ هذا المستوى من إطاعة الدعوى إلى المشاركة، أو الموافقة عليها، فهو يستجيب، ولكنه لا يتقبل تماماً ضرورة المشاركة.

أما المستوى الفرعى التالى فهو الرغبة والإقبال والتطوع.

والمستوى الفرعى الثالث هو الشعور بالرضا، وهو نوع من الاستجابة العاطفية بالبهجة والاستمتاع.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف في مستوى الاستقبال :

يقبل على، يبدى إعجابه ب...، يميل إلى، يتحمس ل...، يعبر عن تذوقه  
ل...، ينفر من، يتعد عن، يمتدح، يعاون في، يتطوع ل...، يستجيب...،  
يعبر عن استمتاعه ب...

## ٣ - الاعتراز بقيمة Valuing :

بمعنى أن الفرد يرى أن الشيء أو الموضوع أو الظاهرة أو السلوك له قيمة ويكون هذا بسبب تقدير الفرد نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو في الحقيقة نتاج اجتماعي، أخذ الفرد يتقبله تدريجياً وببطء، حتى أصبح جزءاً منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعاً منه هو، ويصبح من الثبات والاستقرار لدى الفرد بحيث يصل إلى مستوى الاتجاه أو المعتقد، ويظهر الفرد هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات في المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عن الفرد أنه

يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة.

وتصبح الأهداف في هذا المستوى المادة الأولية التي ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل في ضبط سلوكه.

ويكون الفرد في هذا المستوى مدفوعاً للشيء ليس بسبب الرغبة في الطاعة أو الموافقة ولكن بسبب ارتباطه بالقيمة التي توجه السلوك.

ويبدأ الاعتزاز بالقيمة التي توجد وراء الشيء أو السلوك، وهو تقبل عاطفي للفكرة أو المبدأ الذي يعتقد المرء ضمناً أن أمراً ما يقوم عليه.

وبلى هذا مستوى يكون فيه تفضيل للقيمة، بحيث يتابعها الفرد، ويسعى إليها ويرغب فيها، إلى أن يصل الارتباط إلى مستوى الالتزام، والاعتقاد، والایمان، والتأكد دون أدنى درجة من الشك، والفرد المتصف بهذا السلوك يعرف عنه اتصافه بهذه القيمة، وعمله على إشباعها، وسعيه إلى إقناع الآخرين بها، وإخلاصه، وتفانيه فيها.

ومن الأفعال التي تستخدم في الصياغة على هذا المستوى :

يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية..  
يتفحص عدة وجهات نظر، يسهم بنشاط في، يكون اتجاهها نحو.. يحترم، يعظم، يبجل.. ينكر، يهاجم، يشجب، يذم، يعارض.

#### ٤ - تكوين نظام قيمي Organization :

يكتسب المرء من تفاعلاته مع الحياة والمجتمع والثقافة قيا متعددة. وهو إذا وصل إلى درجة من النضج كافية فإنه يبدأ في بناء نظام لهذه القيم خاص به، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيه السائد والمسيطر منها على السلوك من الأقل تأثيراً فيه. وتتحدد فيه العلاقات بينها.

وهذا البناء القيمي للفرد ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع اكتسابه قيمياً جديدة.

والمستوى الأدنى في تكوين نظم قيمي، هو استيعاب «القيمة» وإدراك نوعيتها وعلاقتها بالقيم الأخرى لديه.

أما المستوى الثاني، فهو القدرة على الجمع بين القيم، والربط بينها بعلاقات منتظمة.. وحبذا لو كانت القيم متجانسة متوافقة داخلياً، وليس بينها تعارض، فهذا يقود الفرد إلى تكوين فلسفة للحياة.. ولكن كثيراً ما يكون الواقع غير هذا.. فقد تجعله قيمة حريصاً على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش في عمل، أو لا يتقن مهمة أوكلت إليه.

ومن الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف على هذا المستوى :

يؤمن ب...، يعتقد في...، يضحى في سبيل...، يضع خطة لتنظيم، يوازي بين... .

## ٥ - الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمي، والإيمان بعقيدة

: Characterization by a Value Complex

القيم التي يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكاناً في الهرم القيمي له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق، واتساق داخلي، يتحكم في سلوك الفرد.

والمستوى الفرعي الأول في هذا المستوى من مستويات المجال الوجداني أن منظومة القيم لدى الفرد تتيح له أن ينتق استجاباته في المواقف المختلفة، وتحدد سلوكه وتوجهه وتصبح نزوعاً وتهيؤاً مسبقاً للتصرف أو السلوك بأسلوب معين، وفي اتجاه معين وقد يصل الأمر بها إلى أن يصبح موجهاً لا شعورياً للسلوك بلا حاجة إلى تفكير شعوري.

والمستوى الفرعى التالى هو التوصل بعملية التبنى الذاتى للقيم إلى القمة، بحيث تلون نظرة الانسان إلى الكون، وتكون فلسفة له فى الحياة..

ومن الأهداف التى تنتمى هنا أن يكون الفرد نظاما للسلوك ينبى على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين، أو التضحية فى سبيل الوطن، أو خدمة الإنسانية،.. الخ)، أو أن يكون الفرد فلسفة متناسقة للحياة.

### ثالثا : المجال النفسحركى Psychomotor Domain :

وهو المجال المهارى، خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات.

ولم تصدر جماعة بنجامين بلوم تصنيفا لهذا المجال، وإن كانت هناك محاولات متعددة لهذا التصنيف، منها محاولة اليزابيث سيمبسون<sup>(٢٤)</sup> Elizabeth Simpson (١٩٦٧ - ٦٦)، ومحاولة جينابالا أليس<sup>(٢٥)</sup> Jinapala Alles (١٩٦٩)، ومحاولة ديف Dave<sup>(٢٦)</sup> ومحاولة انيتاهارو<sup>(٢٧)</sup> Anita Harrow (١٩٧٢). كما أورد زائس<sup>(٢٨)</sup> Zais تصنيفا مبسطا، يبدو مفيدا لصياغة أهداف التعليم فى هذا المجال، وجعله من أربعة مستويات هى :

١ - ملاحظة أداء شخص ماهر.

٢ - تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

---

Elizabeth Jane Simpson, «The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain » in Illinois Teachers of Home Economics, Winter, 1966-1967.

In James Eaton, op. cit., pp. 60-61. (٢٥)

R. H. Dave. «Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing» in Inger Kamph, (ed.) Developments in Educational Testing (London: Univ. of London press, 1969), pp. 203-214. (٢٦)

Anita Harrow, A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives, cited in D. Payne, The Assessment of Learning (Mass.: D.C. Heath, and Co., 1974), p. 52. (٢٧)

Robert S. Zais, op. cit., p. 310. (٢٨)

٣ - التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد الواعى للأداء تدريجياً.

٤ - إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان.

### تصنيف ديف :

يقوم هذا التصنيف على مفهوم التنسيق بين الأفعال النفسية والعقلية، وبين الأفعال العضلية المختلفة التى تقوم بها الأجزاء المختلفة من الجسم، هذا التصنيف خمسة مستويات هى :

#### ١ - التقليد Immitation :

ويشمل النشاطات التى لا تتطلب تناسقاً بين العضلات.

#### ٢ - التناول Manipulation :

ويشمل النشاطات التى تتعلق باتباع توجيهات، أو العمل وفق تعليمات.

#### ٣ - التدقيق Precision :

ويشمل القدرة على زيادة سرعة العمل، والقدرة على إدخال تعديلات فيه تتطلبها الظروف الخاصة بموقف معين.

#### ٤ - التنسيق Articulation :

يشمل القدرة على التنسيق بين سلسلة من الحركات، بالتوصل إلى تتابع مناسب، وزيادة الكفاءة فى أداء عدد من الحركات المترابطة.

#### ٥ - التطبيع Naturalization :

جعل الفعل آلياً روتينياً، لدرجة أن يصبح استجابة آلية (أوتوماتية) وفورية.

والأهداف التى ترد فى المواد، والنشاطات المدرسية المختلفة غالباً ما تنتمى



إلى المستويات العليا من هذا التصنيف.

## تصنيف أنيتا هارو:

يقسم هذا التصنيف المجال النفس حركى إلى ست مستويات تبدأ بالحركات المنعكسة، ثم الحركات الأساسية، تليها القدرات الحركية الحسية، والقدرات البدنية، ثم الحركات الماهرة، يليها التعبير الحركى المبتكر.

### ١ - الحركات المنعكسة Reflex Movements :

### ٢ - الحركات الأساسية Fundamental Movements :

تنشأ من تجمع حركات منعكسة فى أنماط أساسية، ويستعان بهذه الأنماط فى أداء الحركات الإرادية مثل المشى، والجري، والقفز، والرفع، والجذب وتناول الأشياء.

أمثلة : أن يدحرج كرة إلى زميل له.  
أن يمسك القلم ليكتب.

### ٣ - المقدرة الحركية الحسية Perceptual Abilities :

يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التى تصل به إلى درجة من التحمل، والتمرس، والمرونة، تجعله يؤدى النشاطات الحركية الحسية بمهارة، سواء منها التى تتصل بالبصر أو السمع، أو اللمس والتنسيق بينها.

أمثلة : أن يكتب حروف الهجاء نقلا عن نموذج يوجد أمامه.

### ٤ - المقدرة البدنية Physical Abilities :

ويحتاج المتعلم لتنميتها إلى النضج الكافى، والمشاركة فى النشاطات التى تمكنه من تقوية كل منها، بتنمية القدرة على التحمل، والقوة، والمرونة، والرشاقة، والمهارة الحركية، والسرعة.

أمثلة : أن يؤدى ست ضغطات من وضع الانبطاح.

## ٥ - الحركات الماهرة Skilled Movements :

ويكتسب المتعلم القدرة على أدائها بتنمية قدرته البدنية، وتحسين نظامه الحركي الحسي، من خلال الأنشطة، والتمارين المتنوعة، والتدريب الكافي، وهذه الحركات لازمة للألعاب، والرياضات، والفنون الحركية.

أمثلة : أن يصب كرة إلى الهدف بدقة.

## ٦ - التعبير الحركي المبتكر Nondiscursive Communication :

بعد أن يكتسب المتعلم القدرة على أداء الحركات الماهرة، فإنه قد يستطيع الابتكار، والإبداع في أداء الحركات، بحيث يضيف عليها تعبيراً وإبداعاً وجمالاً، وتميزاً.

جدول (٥ - ١) : تلخيص

بعض تصنيفات المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية

المجال	المعرفي (بلوم)	الوجداني (كراثوهل)	النفسحركي (أنيتاهارو)
مبدأ التنظيم	تعقيد العمليات العقلية	التبني الذاتي والاستيعاب الداخلي للاتجاهات والقيم	أداء خطوات العمل بصورة روتينية وتقليل الجهد الواعي
نشاطات ذات مستوى منخفض	١ - التذكر	١ - الاستقبال	١ - الحركات المنعكسة ٢ - الحركات الأساسية

نشاطات هذا المستوى يكون سلوك المتعلم فيها محدوداً، غير مرن ضيق

الأفق، والمتعلم هنا يأخذ أكثر مما يعطى (أن أعطى إطلاقاً)، سلبي أكثر مما هو إيجابي، لا يفعل الكثير بنفسه.

نشاطات ذات مستوى متوسط	٢ - الفهم ٣ - التطبيق	٢ - الاستجابة ٣ - اصفاء قيمة	٣ - المقدرة الحركية الحسية ٤ - المقدرة البدنية
------------------------	--------------------------	---------------------------------	--

نشاطات هذا المستوى يعتمد فيها المتعلم على نفسه. ويستقل فيها بذاته، يكون نشطاً، يعطى أكثر مما يأخذ. ويستطيع أن يستخدم المعرفة والاتجاهات، والمهارات في مواقف تعلم مشابهة، أو جديدة.

نشاطات ذات مستوى عال	٤ - التحليل ٥ - التركيب ٦ - التقويم	٤ - التنظيم ٥ - الاتصاف بمركب قيمى	٥ - الحركات الماهرة ٦ - التعبير الحركى المبتكر
----------------------	---	--	---

نشاطات هذا المستوى معقدة، تترابط مفاهيمياً وتشابك، وكذلك يوجد بها تداخل واضح في الجوانب المعرفية، والوجدانية، وذات طبيعة تكيفية..

الفرد هنا يعتمد على نفسه. ويستقل بذاته في تحقيق أهداف هذا المستوى ويعطى أكثر مما يأخذ في عملية التعلم.

ويلاحظ من هذا الجدول ما يلى :

١ - المبدأ التنظيمى الذى ارتكز عليه تصنيف بلوم للمجال المعرفى هو تعقد العمليات العقلية. فعلى المستوى الأدنى نجد النشاطات، والأهداف، التى لا تتطلب الكثير من الفهم أو المعالجة العقلية.

بينما على المستوى الأعلى نجد تلك التى تتطلب قدرًا أعظم من الفهم ومعالجة العديد من الأفكار، وتنظيمها والحكم عليها.

٢ - المبدأ التنظيمى الذى يقوم عليه تصنيف كراثوהל للمجال الوجدانى هو التبنى الذاتى والاستيعاب الداخلى.

فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام.  
وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم فى أخلاقياته.

٣ - المبدأ التنظيمى الذى يستند إلى تصنيف انيتا هارو للمجال النفسحركى هو التخلص من الحركات الزائدة، وتقليل الجهد الإرادى فى العمل بحيث تتم كثير من الحركات بصورة روتينية آلية، ليولى الشخص اهتماماً أكبر للجانب العقلى من المهارة مما يؤدي به إلى التجديد والابتكار. ويظهر هذا واضحاً فى تعلم مهارات الكتابة والقراءة مثلاً.

فعلى المستوى الأدنى نجد الأفعال المنعكسة والحركات الأساسية، حيث تكثر الأفعال الزائدة، والتردد، وعدم الثقة، وتركيز الذهن والحواس فى كل خطوة من خطوات العمل، وكل حركة من حركاته.

وعلى المستوى الأعلى... يكون الفرد قد أصبح يؤدي كثيراً من خطوات العمل بسرعة، ودون جهد واع، فيؤدي العمل بمهارة، ويبتكر ويبرع فيه.

## صياغة الأهداف ومعايير الحكم عليها

الصياغة الدقيقة للأهداف تسهم فى حسن توجيه العملية التربوية، وتوضح للمعلم وتلاميذه الطريق الذى يسلكونه، ونواتج التعلم التى يسعون لتحقيقها، وأساليب ووسائل التقويم التى تدلهم إلى أى مدى كان هذا التحقيق، ودقة صياغة الأهداف تغرى بالاستفادة منها، واستخدامها، وجعلها موجهات فعالة للعملية التربوية.

وتتطلب حسن صياغة الأهداف ودقتها الاسترشاد بمبادئ وأسس ومعايير بحيث تتوفر فيها خصائص معينة.

فيرى فيرست<sup>(٢٩)</sup> Furst أنه ينبغي أن تتوفر في الأهداف الخصائص التالية :

١ - ينبغي أن تكون مصاغة بوضوح لتصف سلوك التلميذ أى ما ينبغي أن يكون قادرًا على أدائه بعد الدراسة.

٢ - ينبغي ألا يكون هناك تشابك أو تداخل بين الأهداف.

٣ - ينبغي أن تشمل كل المظاهر الهامة للسلوك التى لها علاقة بموضوع الدرس.

٤ - ينبغي أن تحدد أنواع الاستجابات التى يمكن تقبلها كدليل ومؤثر، لهذه المظاهر السلوكية.

٥ - ينبغي أن تحدد الظروف التى يمكن أن يتم فيها التعلم.

أما هيلدا طابا<sup>(٣٠)</sup> Hilda Taba، فتقترح المعايير التالية لصياغة الأهداف :

١ - ينبغي أن تصف العبارة التى تعبر عن الهدف كلا من نوع السلوك المتوقع، والمحتوى أو الإطار الذى ينطبق عليه هذا السلوك، مثل القدرة على تفسير الرموز التى توجه على الخرائط بدقة، أو القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وإذا كان السلوك تذكراً، فينبغى تحديد ما يراد تذكره، أما إذا كان الهدف خاصاً بإتجاه ما فينبغى إيضاح ما يشير إليه هذا الاتجاه.

٢ - تحلل الأهداف المعقدة إلى أهداف أبسط، حتى لا يكون هناك شك فى نوع السلوك المتوقع لتكون مفيدة فى اختيار خبرات التعلم المناسبة، واختيار وسائل الحكم على تحقيق هذه الأهداف.

٣ - أن تميز الأهداف بين خبرات التعلم التى توصل إلى أنواع السلوك المختلفة، فإكتساب المعرفة يتطلب أنواعاً من السلوك، غير تلك التى يتطلبها التدريب على التفكير السليم، وهذه غير ما يتطلبه تكوين الاتجاهات، أو تنمية

---

(٢٩) E. Stones and D. Anderson *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology* (London: Methuen, 1972), p.12. citing: E.J. Furst, *Constructing Evaluation Instruments* (London: Longman, 1957).

Hilda Taba, op. cit., pp. 199-205

(٣٠)



الاهتمامات، أو الارتفاع بمستوى المهارات.

وكل نوع من أنواع السلوك يتطلب للتوصل إليه خبرات تعليمية مختلفة، فما يلزم لتعلم المهارات العملية، قد لا يكون ملائماً لتنمية التفكير، وما هو ضروري لخلق الاهتمام قد لا يساعد على تغيير الاتجاهات، فعند تدريس العلاقات الدولية مثلاً، ينبغي عدم الخلط بين اكتساب معلومات عن هذه الدول، وبين الخبرات اللازمة لتنمية روح الفهم والتسامح والتقدير لها، والاهتمام بمشكلات شعوبها.

٤ - الأهداف تمثل طرقاً للسير، وليس نهايات أو غايات للنشاط التربوي، وهي تنمو وتتطور على امتداد فترة زمنية طويلة، وفي إطارات تزداد دقة، ومعنى هذا، أنه يلزم تخطيط لاستمرارية الأهداف وتطورها، ونموها.

٥ - ينبغي أن تكون الأهداف واقعية، ويمكن ترجمتها إلى خبرات منهجية، مع البعد عن المبالغة، دون اعتبار لإمكانية التحقيق.

٦ - ينبغي أن يكون نطاق الأهداف من الاتساع بحيث يشمل كل أنماط النتائج التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وتعتبر نفسها مسئولة عن بلوغها.

ويقترح جرونلند<sup>(٣١)</sup> قائمة التقدير التالية في تقويم صياغة الأهداف التعليمية :

- ١ - هل يبدأ كل هدف بفعل مناسب؟
- ٢ - هل صيغ الهدف في عبارة تصف أداء التلميذ، وليس ما يقوم به المعلم.
- ٣ - هل صيغ الهدف في صورة ناتج تعليمي؟
- ٤ - هل صيغ الهدف في صورة السلوك النهائي المتوقع من التلميذ، وليس في صورة المحتوى الدراسي؟

---

(٣١) نورمان جرونلند، الأهداف التعليمية : تحديد السلوكي، وتطبيقاته ترجمة أحمد خيرى كاظم (القاهرة : دار النهضة العربية، د.ت) ص ص ١٢٨ - ١٢٩.

٥ - هل صيغ كل هدف بحيث يكون مستقلا بذاته، وغير متداخل مع أهداف أخرى.

ومن هذا نرى أن الاتجاه في صياغة الأهداف، أن يتحول التركيز:

من المعلم	إلى التلميذ
ومن العملية التعليمية	إلى نتائج التعلم

ويساعد هذا على توضيح الأهداف التعليمية للمعلم، وعلى مساعدته في تقويم تعلم التلاميذ.

ويقترح جرونلند<sup>(٣٢)</sup> قائمة التقدير التالية للحكم على أهداف وحدة دراسية:

- ١ - هل يوضح كل هدف ناتجا تعليميا مناسباً للوحدة؟
  - ٢ - هل تتضمن قائمة الأهداف كل نواتج التعلم في الوحدة من معلومات، وفهم، ومهارات واتجاهات، وغيرها؟
  - ٣ - هل هذه الأهداف ممكنة التحقيق، أخذت في الاعتبار قدرات التلاميذ، والإمكانات اللازمة، والزمن المحدد، وغير هذا من الظروف التي يتم فيها التعلم، والعوامل التي تؤثر فيه.
  - ٤ - هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع الفلسفة التربوية للمدرسة؟
  - ٥ - هل الأهداف متسقة مع الأسس السليمة للتعلم؟
  - ٦ - هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع بعضها، فلا تعارض بين ما يشير إليه هدف، وما يشير إليه هدف آخر؟
- ويقترح ميك<sup>(٣٣)</sup> عدم استعمال أفعال أو تعبيرات غامضة، قابلة لتفسيرات كثيرة ومختلفة، عند صياغة الأهداف، ومن هذه الأفعال والتعبيرات:

---

(٣٢) المرجع السابق.

(٣٣) روبرت ف. ميك. الأهداف التربوية. ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب نادر (بغداد: معهد الكندي - بتاين، ١٩٦٧). ص ٣١.

يعرف، يفهم حقيقة، يتذوق، يدرك مغزى، يعتقد، يؤمن.  
ويفضل مكر أن تستخدم الكلمات الأكثر تحديداً، والتي لا تختلف كثيراً  
على تفسيرها :

يكتب، يسمع، يتعرف على، يميز، يركب، يكتب قائمة، يقارن.

## الأهداف السلوكية

عند تفاعل المرء مع نشاطات، أو برامج، أو وحدات تربوية معينة مثل  
درس، أو وحدة دراسية أو مقرر، أو رحلة تعليمية... الخ، فإن سلوكه  
يتعدل بشكل أو بآخر.. فالفرد عندما يبدأ نشاطاً تربوياً يكون على مستوى  
معين من الخبرة، ويسعى النشاط التربوي أو المرء من خلال النشاط التربوي،  
إلى أن ينتقل التلميذ من هذا المستوى المبدئي إلى مستوى آخر مرغوب فيه.

والعبارات التي تصف الارتفاع، أو الانتقال، من مستوى من مستويات  
خبرة الفرد معرفياً، أو مهارياً، أو وجدانياً، إلى مستوى آخر مرغوب فيه،  
تكون أهدافاً للنشاط الذي أحدث التغير في الخبرة:

فقد يكون التلميذ قادراً على التعبير عن التفاعل الكيميائي تعبيراً لفظياً،  
كأن يقول ان نيترات الفضة تتفاعل مع كبريتات النحاس لتنتج نيترات نحاس  
وكبريتات فضة ترسب، هذا مستوى من مستويات الخبرة، ولكن عن طريق  
بعض الدروس، أو نشاطات التعلم يصبح التلميذ قادراً على التعبير عن هذا  
التفاعل (وغيره) بمعادلات رمزية، فهذا مستوى آخر من مستويات الخبرة  
المعرفية، والعبارة التي تصف هذا يمكن أن تكون :

«يستطيع التلميذ أن يعبر عن تفاعل كبريتات النحاس مع نيترات الفضة  
بمعادلة رمزية» وهذا تكون هذه العبارة هدفاً للدرس، أو للنشاط، الذي يتم  
من خلاله هذا أو يتوقع ذلك منه.

وبلاحظ هنا أن الهدف ليس مصاغاً في صورة نشاط يقوم به المعلم أو وصف

للمحتوى الذى يعطى فى الدرس، ولكنه صيغ فى صورة أداء من جانب التلميذ، أو سلوك يقوم به، ومن هنا فإنه يسمى «هدفا سلوكيا».

### الهدف السلوكى :

الهدف السلوكى عبارة تصف التغير المرغوب فيه فى مستوى خبرة، أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلا للملاحظة والتقييم.

ويراعى فى الهدف السلوكى، كما يقترح جيمس ايتون<sup>(٣٤)</sup> ما يلى :

١ - أن يصبح المتعلم هو «الفاعل» للفعل، وليس المعلم، بمعنى أن نسأل أنفسنا عند كتابة الهدف ماذا سيكون المتعلم قد حققه فى نهاية الدرس، أو الخبرة التعليمية وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك.

٢ - ألا يقتصر تفكير المعلم فى صياغة الهدف السلوكى على محتوى ما يقوم بتدريسه، بل ينبغى أن يفكر أكثر فيما سيصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو النشاط، ويعنى هذا تحديد «الفعل» الذى يهدف أن يصبح التلميذ قادرا عليه، ومن هذه الأفعال : يقرأ، يكتب، يعدد، يرسم، يميز بين، يصف.

٣ - ينبغى تحديد الفعل (أى السلوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادرا على تحقيقه بأكبر قدر من الوضوح فمثلا :

أن يحدد مكان الكتاب فى المكتبة أفضل من أن يستخدم المكتبة.  
أن يحدد العناصر الرئيسة للمنهج أفضل من أن يفهم ما هو المنهج.

### كيف يصاغ الهدف السلوكى ؟ :

حتى يصاغ الهدف السلوكى صياغة جيدة. ينبغى أن يضمن :  
- المصدر الصريح (مثل كتابة، أو قراءة)، أو المصدر المؤول (أن + الفعل).

James Eaton, op. cit., p. 41.

(٣٤)

- الفعل أو المصدر يكون سلوكيا بمعنى أنه يصف ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به، وبحيث يمكن ملاحظته، ويمكن الاستعانة في هذا بتصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية.

- التلميذ أو المتعلم، حيث يكون هو الفاعل للفعل.

- مصطلح المادة الذى يتناولها الهدف السلوكى.

- الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، ويعتمد هذا على طبيعة الهدف، والمستوى المبدئى لأداء التلميذ.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية التى استخدم فيها المصدر المؤول.  
«أن يكتب قطعة إملائية تتكون من ٥٠ كلمة، دون أن تزيد أخطاؤه فيها عن ثلاث كلمات.

«أن يجرى عمليات جمع لعددین كل منهما من ثلاثة أرقام، بدون حمل بواقع عشرين عملية فى خمس دقائق.

«أن يحدد الفاعل، والمفعول به، فى الجمل العشر المعطاة له.

أما إذا أريد استخدام المصدر الصريح فى هذه الأهداف، فيبدأ بكتابة عبارة مثل أن يصبح التلميذ قادرا على :

«كتابة قطعة إملائية....

«إجراء عمليات جمع....

«تحديد الفاعل والمفعول به....

### الأساس النظرى للأهداف السلوكية :

معظم هذا الأساس مشتق، كما يقول زايس<sup>(٣٥)</sup> Zais من الفيزياء والعلوم الطبيعية الأخرى، من خلال مفهوم الاجرائية operationalism الذى يقصد به ترجمة المفاهيم غير المحسوسة الى محسوسات أو إجراءات، فنحن نستخدم فى حياتنا مفاهيم غير محسوسة، أو لا ندركها بالحواس، مثل «القوة» فلا أحد



يرى أو يلمس، أو يشم « القوة » ولكننا نحتاج إلى أمثال هذه المفاهيم غير المحسوسة لتنظيم خبراتنا أو لتفاعل مع أمور حياتنا. وقد نختلف على أمثال هذه المفاهيم. فمن هو الشخص القوى؟ الاختلاف على هذا واقع. ولكن إذا عرفنا مفهوم القوة تعريفا إجرائيا operational أى يمكن ملاحظته، فإن هذا يوفر لنا دليلا غير غامض للأعمال التى يمكن ملاحظتها، والتحقق منها، للحكم على الشخص، وما إذا كان قويا أو غير ذلك، وبذلك يقل الاختلاف، وتزداد الموضوعية فى الحكم.

فإذا قلنا أن الشخص القوى، هو من يستطيع أن يقوم بمائة دفعة متتالية للذراع من وضع الانبطاح على البطن، فإن من يستطيع القيام بذلك نعتبره قويا أما من لا يستطيع فإننا نعتبره غير قوى.

وقد يقول قائل إن هذا المعيار الوحيد غير كاف لتحديد القوة، فيضيف آخر معيار رفع ثقل مقداره ٧٠ كجم.

وهكذا فمن تتوفر فيه هاتان الصفتان يعتبر شخصا قويا، ومن يفتقدهما أو يفتقد واحدا منها فإنه يعتبر غير قوى.

**والاجرائية operationalism** هى العملية التى يتم بها تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة، عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها، من النوع الذى يمكن ملاحظته فإذا تمت هذه الملاحظة، كان فى هذا تحقق من وجود المفهوم النظرى.

وهدف تربوى مثل « تقدير المسئولية المدنية » أو « تقدير الشعر أو الأدب » هدف معقد، غير ملموس، ويصعب الاتفاق على معناه، أو التوصل الى وسائل للحكم على تحقيقه، وهناك حاجة إلى تحليله وتحديد إجراءاته بمعايير أو أوصاف تمثله، أى بأنواع سلوك يأتيها المتعلم، أو يستطيع القيام بها، إذا تحقق فيه هذا الهدف... فإذا استطعنا هذا التحليل والتحديد نكون أقرب إلى التحديد السلوكى الموضوعى للهدف.

**والسلوكية behaviorism** فرع من فروع علم النفس، يمكن ارجاعها الى

عالم النفس الأمريكى واطسون J. B. Watson، ومن أشهر من ارتبط اسمه بها فى ميدان التعلم «سكينر B. F. Skinner».

**والتعلم** عند أصحاب هذه النظرية يتكون من تغيرات دائمة نسبيا فى السلوك أى فيما يقوم به الفرد، ويمكن ملاحظته بشكل أو بآخر، ويمكن للمعلم أن يعدل أو يعيد صياغة سلوك المتعلم باستخدام «التعزيز Reinforcement».

والسلوكيون يصرون على تحديد الأهداف بصورة توضح كيفية قياسها، أى بأسلوب اجرائى، أو سلوكى، فهم يسألون أنفسهم، ماذا سيكون المتعلم قادرا على أدائه فى نهاية درس، أو نشاط، أو وحدة دراسية، ولم يكن قادرا على أدائه فى البداية ويحددون بهذا أهداف كل منها.

## الأهداف السلوكية بين التأييد والمعارضة

الاهتمام المتزايد بالأهداف السلوكية منذ أوائل الخمسينيات حتى الآن، حشد لها مؤيدون متحمسون، كما جمع لها معارضون أشداء

فمن جانب التأييد يعتبرها البعض نهضة، وإحياء تربويا، سيكون له عائدته فى طرائق وأساليب تعليم وتعلم أفضل، وفى وسائل تقويم أكثر دقة، وأكثر قربا الى قياس ما تدعى قياسه، وفى فهم أكثر من جانب المعلمين لما ينبغى عليهم السعى لتحقيقه، وإلى تطوير البرامج تطويرا أكثر علمية.

وأهم ميزة للأهداف السلوكية هى الوضوح، بما يعنيه هذا من حسن الاتصال ودقته، وعدم الاختلاف فيه، فكل إنسان عندما يقرأ هدفا سلوكيا يحدد تماما المطلوب منه، وإلى أى مدى يكون قد تحقق بعد اتمام التعلم بنجاح، وهذا ضرورى لتطوير المنهج.

وعلى جانب المعارضة للأهداف السلوكية نجد من يدينها على أنها جامدة ميكانيكية غير انسانية، تركز على المستويات الدنيا من التعلم.

## اعتراضات على الأهداف السلوكية :

١ - تركز على المستويات الدنيا من التعلم، فأهداف هذا النوع أسهل في صياغتها سلوكيا (أو اجرائيا) أما الأهداف الأكبر أهمية، والتي تتعلق بالمستويات العليا من التعلم، مثل تقدير العلم والعلماء، فهي أهداف مفتوحة بطبيعتها، ولا ينبغي تحديدها بهذا الأسلوب السلوكي.

٢ - ارتباط الأهداف السلوكية بالهدف العام الذي تشتق منه، أمر فيه نظر، ويمكن الاختلاف عليه، فليس هناك طريقة محددة ثابتة لاشتقاق هذه الأهداف في المجال التربوي.

٣ - تغطية الأهداف السلوكية للهدف العام الذي تترجمه قد تكون مثار جدل، فقد يختلف على ما اذا كانت هناك مجموعة من الأهداف السلوكية تساوي هدفا عاما فقد تكون في هذا مغالطة، وقد يكون هناك قصور في مفهوم الإجرائية الذي تقوم عليه الأهداف السلوكية.

٤ - قد تحتاج ترجمة بعض الأهداف العامة الى أهداف سلوكية الى كتابة عشرات بل مئات وآلاف في بعض الأحيان، من هذه الأهداف، مما يستنفذ جهد المعلم، ويصرفه عن شمولية الموقف التعليمي، خاصة إذا كان الموجهون، والنظم التعليمي، يفرضون عليه هذا، ويتأثر تقديرهم له بهذا الانحياز في صياغة الأهداف سلوكيا.

٥ - اذا حددنا الأهداف مسبقا بهذا الأسلوب التفصيلي السلوكي قبل بداية الدرس فإن هذا يحدد مسار عملية التعلم والتعلم، ولا يدع مجالا للابتكار أو متابعة الأفكار الخلاقة للتلاميذ، أو الظروف الطارئة في الموقف التعليمي وتكون قيда على الانطلاق فيه.

٦ - يرى البعض في الأهداف السلوكية التي يحددها المعلم مسبقاً افتئات على شخصية المتعلم من جانب المعلم الذي يسيره وفق هذه الأهداف السلوكية، وفي الاتجاه المحدد الذي يعتقد أنه يؤدي إلى تحقيقها.

٧ - استخدام الأهداف السلوكية يؤدي الى مستوى منخفض من التفاعل بين المعلم وتلاميذه، لما تفرضه من قيود على الموقف التعليمي.

٨ - الأهداف السلوكية، كوصفات مسبقة، لما سيجرى في الموقف التعليمي إذا كانت ضعيفة في صياغتها، أو تحديدها، أو ترجمتها للأهداف العامة للمادة، أو المدرسة أو المرحلة التعليمية، فإنها يمكن أن تشتت الجهد، وتقود الى الدوران في متاهات.

٩ - مستوى التحديد في صياغة الأهداف، مازال يثير الجدل، فما يراه البعض مستوى متناسبا، يراه آخرون معرضا لأكثر من تفسير، وعلى درجة من العمومية لا تتناسب والأهداف السلوكية.

١٠ - لا تأخذ الأهداف السلوكية في الاعتبار ما يسمى بالمعرفة الضمنية التي توجد في الشيء، أو العملية، أو الموقف، ولا نكون قادرين على التعبير عنها. كأن نتعرف على شخص في وسط الزحام، ولكن عند السؤال عما يميزه عن غيره، لا نستطيع التعبير عن هذا بدقة.. فلكذلك الأهداف التربوية قد لا نستطيع التعبير بدقة عن كل ميزاتها، تعبيرا يجعل أهدافنا السلوكية مميزة تماما عن غيرها.

ومن المعارضين للأهداف السلوكية (أو المحددة) ايزنر<sup>(٣٦)</sup> فهو يرى أن هناك أربع نقاط ضعف فيها هي :

١ - ان النتائج التربوية لا يمكن التنبؤ بها بالدقة التي تتطلبها هذه الأهداف.

٢ - ان إمكانية تحديد الأهداف بدقة تتوقف على المادة التي تدرس، فبعض المواد يمكن فيها هذا، والبعض الآخر تكون إمكانية التحديد فيها جزئية.

٣ - أحيانا، يمكن استخدام الأهداف كمعيار للحكم فقط، وليس كمعيار للقياس وينبغي مراعاة ذلك.

E. Stones and D. Anderson, op. cit., p. 5.

٤ - هناك خلط بين الحاجة المنطقية للربط بين الوسائل والغايات في المنهج وبين الشروط السيكولوجية التي تفيد في بناء المنهج.

أما ستنهاوس<sup>(٣٧)</sup> Stenhouse، فيرى أن الأهداف الخاصة (والأهداف السلوكية من أشدها خصوصية) تؤكد على التفكير المتجمع convergent أكثر من التفكير المتفرق divergent، وهذا فإنها يمكن أن تجس التلاميذ داخل نمط محدد مسبقا من الأهداف، بدلا من ترك العنان لهم لتحديد أهدافهم التي يسعون لتحقيقها.

ويرى أتكين<sup>(٣٨)</sup> Atkin أنه في أي موقف تعليمي يحتمل كثيرا أن توجد عناصر، لم نتوقعها مقدما، بل ويمكن ألا ندركها، هذه كان من الممكن تضمينها مسبقا في قائمة الأهداف الموضوعية قبل الدرس، ولكن هذا لم يحدث لعدم توقعها، أو إدراكها، كما يرى أن الأخذ بهذا الأسلوب يجعل المنهج يؤكد الجوانب التي يمكن تحديد أهدافها سلوكيا، أما النتائج التي لا يمكن أو يصعب كثيرا، تحديد أهدافها بهذا الأسلوب، فإنها لا تلقى في المنهج الاهتمام الكافي رغم أنها قد تكون أكثر أهمية، وهكذا ينحدر regress المنهج في رأيه نحو الأهداف التي تعكسها بنود وأسئلة الاختبارات، مما يؤدي إلى اختفاء نشاطات تربوية مهمة.

Ibid., p. 6.

Ibid.

(٣٧)

(٣٨)





## الفصل السادس

### اختيار محتوى المنهج

يتم جزء كبير من التعليم غير الرسمي في مدرسة الحياة، أثناء تعامل الفرد اليومي مع الأفراد والجماعات والمؤسسات والأشياء والأحداث والظواهر، ولكن هذا التعليم غير الرسمي لا يسد حاجات التربية في المجتمعات المتمدينة، إذ أنه يترك الكثير للصدفة، بهذا أصبح التعليم الرسمي المخطط له ضرورة في هذه المجتمعات وفي هذا النوع من التعليم يتم اختيار أهم معارف وخبرات الجنس البشري على امتداد تاريخه المسجل، لنقلها من جيل إلى جيل، بتضمينها المنهج. وهذا الجزء هو محتوى المنهج الذي يوظف لتحقيق غايات التربية الكبرى، وأهدافها بأكثر فاعلية ممكنة، ومحتوى المنهج هو العنصر الثاني له.

### م يتكون محتوى المنهج؟

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات، أي من معارف، كما يضم عمليات ومهارات كالقراءة، والحساب، والملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، ويشتمل كذلك على قيم ومعتقدات عن الخير والشر، والصواب والخطأ، والجمال والقبح، والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون... وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة متماسكة متلاحمة في المنهج وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب: المعارف، العمليات والمهارات، والقيم والمعتقدات، أو الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني. وينبغي أن نأخذ هذا في الاعتبار عند التخطيط للمنهج.

وتسهيلا لأغراض الدراسة، وتحديدًا لها، سنقتصر هنا على الجانب المعرفي لمحتوى المنهج.

## اختيار وتنظيم محتوى المنهج :

عند اعداد المنهج . يتم اختيار ما يضمن فيه من معارف ، ومهارات ، واتجاهات وقيم ، أى يتم اختيار محتوى المنهج ، وبالطبع يحدث هذا على أساس معايير معينة ، معايير يراها معدو المنهج صادقة وجديرة بأن تراعى وتؤخذ فى الاعتبار .

ولكن المهمة لا تنتهى بالاختيار ، فكيف ترتب هذه المعارف والمهارات والقيم ، وكيف ستقدم للمتعلم ، هذا ما يطلق عليه اسم تنظيم محتوى المنهج .  
ونتناول مشكلة اختيار محتوى المنهج فى هذا الفصل ، وتنظيم المحتوى فى الفصل التالى .

## اختيار المحتوى والزيادة الكبيرة فى المعرفة :

نحن نعيش عصر تسارع فى معدل زيادة المعرفة ، وحجم المعرفة فى أى ميدان من الميادين يتضاعف فى سنوات قليلة . فمثلا يقدر أن حجم المعرفة فى الكيمياء يتضاعف كل سبع سنوات ، والحال فى كثير من الميادين يقترب من هذا . . .

الاختيار إذن أصبح ضرورة قصوى ، ولكن كيف يكون هذا الاختيار وعلى أى أساس وما هى المعايير الضابطة له .

لقد نادى فيليب فينكس منذ عام ١٩٥٦ بأن «الاقتصاد والكفاية فى التعلم فى عصر تتوسع فيه المعرفة توسعا كبيرا ، يمكن أن يتحقق بأفضل ما يمكن بالتركيز على المفاهيم التى تعتبر مفاتيح للمعرفة فى عدة ميادين للتعلم»<sup>(١)</sup> .

ولكن كيف نتوصل إلى هذه المفاهيم ؟ أن هذا يتطلب البحث فى تركيب المعرفة وتصنيفها ، وتحديد المفاهيم الرئيسة فيها ، والعلاقة بينها .

---

(١) Philip H. Phinix, «The Disciplines as Curriculum Content», in Curriculum Crossroads, A. Harry Passow. (ed.) (New York: Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ., 1962), P. 57.

وقد أدى البحث في هذا الاتجاه إلى تحديد ميادين منظمة للمعرفة، أو ميادين المعرفة المنظمة disciplines ونادى بعض المربين من أمثال فيليب فينكس وآرثر فوشاي، وآرنو بيلاك، بأن يكون اختيار محتوى المنهج من هذه الميادين، وفي هذا يقول فيليب فينكس «ينبغي أن يستمد كل محتوى المنهج من ميادين المعرفة المنظمة وبعبارة أخرى فالمعرفة التي تضمها هذه الميادين هي وحدها الملائمة للمنهج»<sup>(٢)</sup>.

### تعريفات وخصائص للميدان المعرفي المنظم :

يعرف هويلر ميدان المعرفة المنظم بأنه جسم معرفي cognitive body متماسك متناغم متناسق، يرتبط بمجال معين من مجالات اهتمام الإنسان، ويستمد وحدته من المنطق الذاتي له. وهو على أغلب الأحوال منطقته في شرح المعرفة وعرضها وتوضيحها<sup>(٣)</sup>.

ويأخذ ميدان المعرفة المنظم اسمه من الظواهر التي يتناولها، أو المجال الذي يغطيه والقواعد والأساليب التي يتبعها للتأكد من مصداقية محتواه، وتاريخه كميدان من ميادين المعرفة، ويختلف كل ميدان عن غيره ليس فقط في الحقائق والأفكار التي يضمها، ولكن أيضا في تناوله لها، وفي مدى الاعتماد على صدق تعميته، وهكذا فمن ميادين المعرفة :

الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، التاريخ، السياسة، الاقتصاد، فقه اللغة، الفنون.

وكل ميدان من ميادين المعرفة يتناول العالم الذي نعيش فيه من جانب ما، وفي هذا يقول هويلر «أن كل ميدان من ميادين المعرفة يسهم في تكوين نظرتنا إلى العالم الذي نعيش فيه بزاوية توجه مختلفة عن الأخر»<sup>(٤)</sup>.

ويبرز فيليب فينكس أهمية القوة التوليدية لميدان المعرفة بمعنى أنه بما يحويه

Ibid.

(٢)

D. K. Wheeler, Curriculum Process (London: Univ. of London Press, (٣)  
c 1967 ), P.178.

Ibid., P. 181.

(٤)

من معلومات ومبادئ ومفاهيم ونظريات، وطرائق وأساليب، يساعد في توليد، أو صنع، معرفة جديدة<sup>(٥)</sup>.

ومثل هذا ما يقوله آرثر فوشاي، من أن ميدان المعرفة المنظم يمكن تعريفه بأنه أسلوب للتوصل إلى الاكتشافات والتعميمات في مجال معين، أو هو باختصار طريق للمعرفة<sup>(٦)</sup>.

### تركيب ميدان المعرفة المنظم :

يقول فوشاي<sup>(٧)</sup> أن كل ميدان من ميادين المعرفة يتكون من ثلاثة عناصر هي :

١ - مجال Domain : يشمل الظواهر، أو جوانب الحياة التي تتضمنها فالكيمياء تتعامل مع الظواهر الكيماوية، والدين يتعامل مع الظواهر الدينية، والشعر يتعامل مع أحد صور الفن، وعلم النفس يتعامل مع السلوك الإنساني، وفي كل حالة يحاول الباحث في الميدان أن يجد تفسيراً للظواهر التي يتعامل معها.

٢ - طرائق وقواعد يتبعها الباحث في الميدان، أثناء سعيه وراء المعرفة، وتناوله لها، والتي تستخدم للحكم على نوعية النتائج والتعميمات التي أمكن التوصل إليها ويدخل ضمن هذه الطرائق والقواعد نوع من معايير الحكم على أنماط التعميمات أو النتائج الملائم لهذا الميدان، فبعض البيانات قد يستخدمها عالم الاجتماع لوصف ظواهر معينة عن تركيب الطبقات الاجتماعية، بينما يستخدم عالم الاقتصاد هذه البيانات نفسها للتنبؤ بحركة الاقتصاد.

٣ - تاريخ، أو عرف، يتدخل في اتخاذ القرار في المجال الذي يبحث فيه، أو القواعد التي يتبعها في تقدمه ونموه وكميدان من ميادين المعرفة.

---

Philip Phinix, op. cit., P. 63.

(٥)

Arthur W. Foshay, «Discipline-Centered Curriculum,» in Curriculum Cross-roads, op. cit., P. 86.

(٦)

Ibid.

(٧)



أما شواب Schwab<sup>(٨)</sup> (١٩٦٤) فيقول أن ميدان المعرفة المنظم يتضمن ثلاثة جوانب متميزة عن بعضها هي :

١ - الأسلوب الذى تنظم به المعرفة المتراكمة فى الميدان، ويتم به التمييز بينه وبين غيره، ويحدد ما يدرس فيه، وما يدرس فى غيره، فمثلا تركيب الخلية يدرس فى علم البيولوجيا، بينما يدرس تركيب الذرة فى علم الفيزياء.

٢ - مجموعة المفاهيم الأساسية التى تستخدم لوصف العديد من الظواهر فى إطار الميدان، فالتركيب الذرى يوصف باستخدام مفاهيم البروتون والالكترون والنيوترون والمدار، وقوى التماسك والتجاذب والتنافر، ومستويات الطاقة، وكذلك تستخدم هذه المفاهيم فى وصف الكثير من الظواهر التى تتعلق بالذرة، والطاقة الذرية.

٣ - مجموعة الطرائق الأساسية والقواعد التى تستخدم فى الميدان للتوصل إلى الدليل أو البرهان، وطرائق البحث التى تستخدم للوصول إلى المزيد من المعرفة فيه. وحيث أن ميادين المعرفة تسعى إلى أنماط مختلفة من المعرفة فكذلك تختلف الطرائق والقواعد والأساليب المستخدمة فيها، وكذلك تختلف المعايير للحكم على الأدلة والبراهين بها.

وهكذا يمكن القول أن ميدان المعرفة المنظم له أربعة جوانب هي :

( أ ) اصطلاحات أو مفاهيم تدل على أشياء وعمليات أكثر تعقيدا.

(ب) اطار متكامل من معارف تشمل حقائق وقواعد وتعميمات ونظريات، تمت البرهنة على صحتها بطريقة مناسبة.

(ج) طرق للبحث والتقصي خاصة بهذا الميدان.

( د ) قواعد البرهنة، والتحقق من الأدلة على صحة المعلومات، والنتائج.

---

(٨) Joseph J. Schwab, «Structure of the Disciplines: Meaning and Significance,» in Curriculum Design, Michael Colby et al., eds. (London The Open Univ. Press; c 1975). PP. 249-268.

## ميادين المعرفة المنظمة والتربية :

سبق القول أن فيليب فينكس يرى أن كل محتوى المنهج ينبغي أن يستمد من ميادين المعرفة المنظمة، فهو يرى أن المعرفة التي تتضمنها هذه الميادين هي فقط الملائمة للمنهج، ذلك أنه يضيف إلى مفهومه لميدان المعرفة المنظم بعداً تربوياً هاماً فهو يرى أن «ميدان المعرفة المنظم يحوى معرفة منظمة للتعليم أى ملائمة بشكل خاص للتعليم والتعلم»<sup>(٩)</sup> ويتبع هذا أن معارف لا تضمها ميادين المعرفة المنظمة غير ملائمة لتضمينها بالمنهج، ويضرب مثلاً لهذا بالحاجات النفسية والمشكلات الاجتماعية.

وهو يحارب الثنائية في النظرة إلى المعرفة بين أولئك الذين يعتبرون ميادين المعرفة المنظمة ملائمة بشكل خاص للعاملين بالبحث العلمى، وأولئك الذين يرون أن العاملين بالتربية يحتاجون إلى تنظيمات أخرى للمعرفة، وهو في هذا يتسق مع تعريفه لميدان المعرفة المنظم بأنه جسم معرفى قابل للتعليم والتعلم «ومثل هذا ما يقوله آرثر فوشاى من أن» تركيب ميدان المعرفة يوحى بدرجة كبيرة بالكيفية التى يمكن أن يتعلم بها... وأنه يمكن ترتيب خبرات في المدرسة بحيث تقود التلاميذ إلى اكتشاف المفاهيم الرئيسة التى يضمها هذا الميدان، وكيفية ارتباطها ببعضها»<sup>(١٠)</sup>.

بهذا تصبح ميادين المعرفة المنظمة هى مفاتيح التعليم والتعلم الجيدين، بل ويرى فينكس أن من دلائل جودة أحد هذه الميادين قدرته، وفعاليته في التعليم والتعلم، كما يرى أن من معايير كفاءة الأكاديميين قدرتهم على التعليم ومن معايير كفاءة المعلمين عمق فهمهم لميادين المعرفة المنظمة، وتتبنى بهذا التفرفة بين التربويين والعلميين أو الأكاديميين، ويتعاونون معا في بناء مناهج تلبي احتياجات العصر، وما فيه من توسع كبير في المعرفة، ونحتم دعوته هذه بالقول بأن

Philip Phinix, op. cit., P. 58.

(٩)

Arthur Foshay, op. cit., P. 59.

(١٠)

الاختبار الحق لميدان المعرفة هو في قدرته الاتصالية أو في القدرة على فهمه<sup>(١١)</sup>. فالمعرفة التي يصعب فهمها تعتبر من وجهة النظر هذه منخفضة المستوى، بينما المعرفة التي تزيد من الفهم وتعمقه، تعتبر من مستوى أعلى، ولكي تكون المعرفة قابلة للتعلم، أو لكي يكون ميدان المعرفة أفضل، ينبغي أن تتوفر له ثلاثة ملامح رئيسة هي البساطة في التحليل، والتناسق في التركيب، والدينامية، ونتناولها فيما يلي :

### ( أ ) البساطة في التحليل :

تم البساطة في التحليل من خلال مفاهيم تعين على الفهم، وتيسره، وتقلل من تعقيد المواقف، فييدان المعرفة المنظمة يتم فيه تجميع مجموعات كبيرة من عناصر المعرفة في إطار مفاهيمي يساعد على الفهم، والميدان المعرفي بما يضمه من أساليب، ونماذج، ونظريات خاصة به، ومميزة له، يساعد على الاقتصاد في الفكر ويوضح كيف أن عناصر من الخبرة، تبدو متباينة، غير متصلة في الظاهر، يمكن أن تضم في مخطط يساعد على التفسير والشرح. ومن الأدلة على جودة ميدان المعرفة ما إذا كان يبسط الفهم، فإذا كان لا يضيف إلا أحمالا ومصاعب وتعقيدات فهو ليس بميدان جيد.

### ( ب ) التناسق في التركيب Synthetic Coordination :

فييدان المعرفة المنظمة تركيب مفاهيمي، لا يبسط الفهم قط، ولكن يكشف أيضا عن الأنماط المهمة في المعرفة، والعلاقات بينها، ويعنى بالتركيب بناء كليات Wholes والتنسيق بين عناصر المعرفة لتكون تركيبات متماسكة لها دلالة، ويخلص من هذا إلى أن ميدان المعرفة المنظم بناء مركب من مفاهيم، وكان تشييده ممكنا عن طريق تمييز التشابهات بواسطة التحليل فهو بناء هرمي من أفكار رتبت كوحده بها اختلاف Unity-in-difference تضم معا أفكارا في كليات متماسكة، لا تعامل المفاهيم فيها منعزلة عن بعضها، ولكن بالنظر إليها بمن

Philip Phinix, op. cit., P. 59.

(١١)

خلال ما بينها من صلات وعلاقات، وتكمن هنا ميزة تربوية لميدان المعرفة المنظم، فكل ما يعلم في إطاره، يستمد قوة من انتماؤه إلى عائلة من الأفكار، وكل فكرة جديدة تزداد وضوحا في ضوء أفكار سبق التوصل إليها في ميدان المعرفة المنظم مجتمع من المفاهيم، وكما أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش منعزلا، بل يحتاج إلى دعم غيره، والارتباط به، فكذلك الأفكار المنعزلة تذوى وتموت، بينما الأفكار التي تفهم من خلال الوحدة التي توجد في ميدان المعرفة تتضح وتقوى، ويزداد فهمها لها.

### (ج) الدينامية Dynamism :

ويعنى بها فينكس قدرة ميدان المعرفة على أن يقود إلى المزيد من المعرفة، فهو يراه كالكائن الحي، يضم في ثناياه بذور النمو، والمفاهيم التي يضمها فوق أنها تبسط المعرفة، وتنسق بينها، فإنها تدعو أيضا إلى مزيد من التحليل والتركيب، وإثارة الخيال الذي يفود إلى مزيد من الاستطلاع والاستكشاف، والتوصل إلى بناء الجديد من المنشآت العقلية والمزيد من التعميمات، ومثل هذا ما يقوله جيمس كونانت عن المعرفة العلمية بأن المعرفة التي تقتصر على تنسيق وتنظيم كم معين من المعارف ولا تستثير المزيد من البحث والتجريب تعتبر غير مهمة علميا، أما المعرفة المهمة فهي المعرفة «المثمرة» أي التي تثمر المزيد من البحث والمزيد من التجريب<sup>(١٢)</sup>.

وهكذا يخلص فينكس إلى أن الأفكار في ميادين المعرفة المنظمة لا تضم فئات من المفاهيم فقط، ولكن هذه المفاهيم ينبغي أن تكون لها قوة «توليدية» ولهذا فإنه يراها «تعليمية» تقود إلى مزيد من الفهم، وتولد المزيد من الأفكار، أي أنها تربى.

---

James B. Conant, Science and Common Sense (New Haven: Yale Univ. (١٢) Press, 1961), P. 25.

## البحث في ميادين المعرفة المنظمة والمنهج :

لعل الجهود التي تبذل في البحث في ميادين المعرفة المنظمة، وتحديد تركيباتها والمفاهيم العامة بها، والعلاقات بينها، وطرائق وأساليب البحث فيها يمكن أن تؤدي إلى :

١ - أن يعكس محتوى المنهج طبيعة ميدان المعرفة بأمانة، ويساعد الدارسين على أن يعرفوا كيف يتم التوصل إلى المعرفة في هذا الميدان، وكيف يتم التأكد من مصداقيتها، وأن يعرفوا حدوده وإمكاناته وأدواته.

٢ - اعتبار الإطارات المفاهيمية، أو التركيبية لميادين المعرفة المنظمة، عند بناء المنهج، لتحقيق تكامل خبرات الإنسان حول جوانب معينة من بيئته ولتفسير هذه الخبرات وشرحها. ويستلزم هذا بالطبع تعاون العلماء والمتخصصين في ميادين المعرفة مع رجال التربية وعلم النفس التربوي، وقد حدث هذا في بناء مناهج جديدة تقوم على ميادين المعرفة المنظمة.

## تحديات في طريق بناء مناهج على أساس المعرفة المنظمة :

هذا الاتجاه نحو بناء مناهج يقوم محتواها على أساس ميادين المعرفة المنظمة يواجه تحديات منها :

١ - التحديد الدقيق للمفاهيم الهامة الكبرى، والمبادئ الرئيسة في كل ميدان من ميادين المعرفة المنظمة.

٢ - تحديد التابع والتدرج في تعلم وبناء المفاهيم في كل ميدان.

٣ - البحث فيما يمكن أن يضم سويًا من ميادين المعرفة، وما ينبغي أن يبقى منفصلاً، والمستوى التعليمي الذي يكون فيه الضم أو الانفصال.

٤ - إذا ضم المنهج مجالا واسعاً، يشمل أكثر من ميدان من ميادين المعرفة، فما هي مبادئ وقواعد الضم والربط بين هذه الميادين.



٥ - تحديد ما بين المجالات الواسعة للمعرفة من علاقات، وإبراز هذه العلاقات والتأكيد عليها، لتحقيق تكامل الخبرة لدى الدارسين.

## تصنيفات ميادين المعرفة المنظمة

ميادين المعرفة المنظمة متعددة، وتوجد بينها أوجه تشابه، وأوجه اختلاف ومن هنا كان تصنيفها ممكناً.

والغرض الأساسى من أى تصنيف هو جعل خبراتنا مفهومة، ويختلف التصنيف باختلاف العنصر الذى من أجله نصنف، فطوابع البريد يمكن أن تصنف على أساس الدول، أو اللون، أو الشكل، أو تاريخ الإصدار، أو القيمة المادية، والتلاميذ يمكن أن يصنفوا على أساس الجنس، أو العمر، أو الوضع الاجتماعى الاقتصادى، أو الاهتمامات، أو نسب الذكاء.

كذلك ميادين المعرفة اختلفت تصنيفاتها، باختلاف أغراض المصنفين، فمنهم من يصنفها على أساس أصولها والعمليات العقلية التى تستخدم فيها (مثل تيكوسينر) ومنهم من يصنفها على أساس ما يضمن المنهج منها، وإسهاماتها فى تعلم التلاميذ (مثل براودى وزملاؤه)، ومنهم من يصنفها على أساس استخدامها فى التوصل إلى معانى فى الحياة (مثل فيليب فينكس)، وتلقى المعالجة التالية أعضاء على هذه التصنيفات.

### تصنيف تيكوسينر Tykociner :

يقول هويلر<sup>(١٣)</sup> أن الأساس فى هذا التصنيف هو دراسة أصول المعرفة المنظمة، والعمليات العقلية التى تستخدم فى البحث فيها، والعلاقات المتبادلة بين ميادينها، والظروف الاجتماعية التى تساعد على نموها.

ومن أهداف هذا التصنيف الرئيسة تنظيم المعرفة المسجلة، وله فائدته فى تحديد الأهداف العامة للتربية، وفى اختيار المحتوى، وتنظيمه وتكامله، ولما كان

D.K. Wheeler, op. cit., pp. 65-67

(١٣)

النقد يوجه إلى التنظيم التقليدي للمنهج على أساس المواد الدراسية، بأنه يجرى المعرفة، ويعوق الاتصال بين الإحصائيين، فإن تصنيف تيكوسينر الذى يؤكد على الاعتماد المتبادل بين مجالات المعرفة المختلفة، والبحث عن العلاقات التى توجد بينها، يمكن أن يقدم علاجاً للتجزؤ فى المعرفة.

يقترح تصنيف تيكوسينر خمس مناطق zones كبيرة للمعرفة، تضم فيما بينها اثنى عشر قطاعاً sectors تقوم بوظائف مختلفة، نوردتها فيما يلى :

### المنطقة الأولى :

وتهم بمبادئ المعرفة التى تعمل فى مجال تحسين أساليب الاتصال البشرية أو فى مجال أنظمة التمثيل الرمزى للمعرفة، وتطويرها، وتنميتها. وتشمل.

١ - الفنون.

٢ - رموز المعرفة.

فالفنون تهتم بالنشاطات الإبداعية والخلاقه، بينما تشمل رموز المعرفة علوم اللغويات linguistics، والرياضيات، والمنطق، ونظريات الإعلام. ويربط النقد الفنى، وفقه اللغة Philology بين هذين المقطعين.

### المنطقة الثانية :

وتضم أربعة قطاعات علمية تبحث فى العالم الذى نعيش فيه وهى :

٣ - علوم المادة والطاقة، وتشمل علوم الفيزياء، والكيمياء.

٤ - علوم الحياة، وتشمل علم النبات، وعلم الحيوان، والمورفولوجيا (علم هيئة الأجسام الحية)، وعلم الخلية، وعلم الوراثة، والفسولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، وتربط مبادئ التطور بين هذه العلوم.

٥ - علم النفس.

٦ - علم الاجتماع (بما فيه البيئات البشرية، وعلم السكان).

وتتصل هذه القطاعات، وتترابط من خلال الفيزياء الحيوية، والكيمياء الحيوية وعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس الاجتماعى.

وترتبط منطقة العلوم هذه، مع المنطقة السابقة لها (منطقة أساليب الاتصال) باعتمادها على رموز المعرفة، كما ترتبط منطقة العلوم مع المنطقة التى تليها بواسطة علم الاجناس.

### المنطقة الثالثة :

وهى منطقة تستند إلى المنطقة السابقة لها، وتهتم بالماضى، وتستخدم ما تتوصل إليه من معرفة عن هذا الماضى فى تنظيم الحاضر، والتخطيط للمستقبل وتضم هذه المنطقة أربعة قطاعات هى :

٧ - العلوم التى تهتم بالماضى مثل علم نشوء الكون cosmogeny والتطور والتاريخ.

٨ - العلوم التى تهتم بالمستقبل ومنها علوم الزراعة، والطب، والتكنولوجيا (الهندسة)، والأمن القومى.

٩ - السيبرناطيقا الاجتماعية (أو دراسة فعالية العقل البشرى بالمقارنة بفعالية الآلات) والعلوم التنظيمية التى تعمل على تحقيق التعاون بين البشر والتشريع، والعلوم السياسية، والاقتصاد، والإدارة.

١٠ - علوم نقل المعرفة ونشرها وإذاعتها، ومنها التريية، وعلم النفس التربوى، وعلم المكتبات، والصحافة.

### المنطقة الرابعة :

١١ - وتضم علوم تنمية المعرفة، وهى التى تبحث فى كيفية التوصل إلى الجديد من المعرفة، وتطويرها، وتنميتها.

## المنطقة الخامسة :

١٢ - علوم التكامل : وهى التى تبحث فى محاولات الإنسان لتحقيق التكامل فيما يكتسبه من معرفة، وسعيه لكى تنظمها أنظمة عامة، والأيدولوجيات، والعقائد وعلوم الدين.

ويقول تيكوسينز<sup>(١٤)</sup> أن هناك حاجة لإدخال هذه المفاهيم عن المعرفة فى التربية العامة، حتى يدرك المتعلمون أن هناك نظاماً ومنطقاً فى المعرفة الإنسانية، وحتى تتسع اهتماماتهم، وتنمو معارفهم، فضلاً عن أن دراسة هذه المفاهيم تعينهم على النمو كمهنيين ومواطنين وأشخاص.

ويعتبر تيكوسينز أن التكامل فى التربية الذى يقوم على ترابط هذه المناطق الخمسة لميادين المعرفة المنظمة، يتطلب جهداً طويلاً الأمد، يحتاج إلى تعاون المتخصصين فى ميادين المعرفة المختلفة.

والى أن يتحقق هذا التكامل، كما يقول هويلر<sup>(١٥)</sup>، فإن فائدة هذا التصنيف ستكون فى اختيار المحتوى الذى يساعد على تقديم أنواع معينة من الخبرة، وفى تنظيم وتكامل خبرات التعليم والتعلم فى المدرسة والفصل.

**تصنيف براودى، وسميث، وبورنيت<sup>(١٦)</sup> Broudy, Smith and Burnett :**

يرى هذا التصنيف أن المنهج يتألف أساساً من محتوى مقسم إلى أقسام تعين على التعليم والتعلم، ويمكن أن يحدث تغييرات فى سلوك التلاميذ، أى يمكن أن يعلمهم.

وتشمل التغييرات المرغوبة فى السلوك، تغييرات فى الحصيلة المعرفية للتلميذ وفى عمليات عقلية، ومهارات، وجوانب وجدانية.

Ibid., p. 67

(١٤)

Ibid.

(١٥)

Ibid., pp. 67-69

(١٦)

ويقترح براودى وزملاؤه تصنيف المقررات الدراسية إلى خمسة مجالات هي :

١ - الدراسات الرمزية Symbolics : وتشمل اللغة الوطنية، واللغات الأجنبية والرياضيات.

٢ - العلوم الأساسية : وتشمل العلوم العامة، وعلم الحياة، والفيزياء، والكيمياء.

٣ - دراسات النمو والتطور في كل من :

(أ) الكون.

(ب) التنظيمات الاجتماعية.

(ج) الثقافة.

٤ - الدراسات الجمالية : وتشمل الفن، والموسيقى والدراما والأدب.

٥ - دراسة المشكلات الاجتماعية : وتختار مواقف التعلم التي تضمن هذه المجالات الخمسة في ضوء احتياجات التلاميذ، ووفقاً لنظام تتضح فيه اجابات عن أسئلة مثل :

ماذا؟ وكيف نعلم؟ ولماذا نعلم؟

تصنيف فيليب فينكس Philip phinix<sup>(١٧)</sup> :

أوضح فيليب فينكس أن الدراسة التحليلية للفكر الإنساني يمكن أن تقودنا إلى تقسيمه إلى ستة عوالم أو مجالات للمعاني، يختلف كل منها عن الآخر في تركيبه وطرائقه وأفكاره الأساسية، وفي العلاقات المتبادلة بين الأنظمة الفرعية المكونة له، وهذه العوالم، أو المجالات هي :



## ١ - العلوم الرمزية Symbolics :

أو وسائل الاتصال...

وتشمل اللغات، والرياضيات، والصور الرمزية التي تستخدم في التعبير عن المعاني وإيصالها للآخرين.

## ٢ - الجماليات Aesthetics :

وتهم بالإدراك المباشر للأشياء المفردة، وبأنماطها الخاصة. وتشمل الفنون المختلفة من موسيقى، وفنون تعبيرية، وحركية، والأدب.

## ٣ - العلوم التجريبية (الامبيريقية) Empirics :

وهي التي تعتمد على التجربة والاختبار، وتشمل العلوم التي تهتم بالإنسان والكائنات الحية الأخرى، وبالعالم الطبيعي، والتي تزودنا بحقائق وأوصاف ونظريات عن العالم الذي نعيش فيه وتشمل العلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة، وعلم النفس.

## ٤ - المعرفة الشخصية Synnoetics :

وهي العلوم التي تهتم بمعرفة الإنسان بنفسه، وبالأخرين، وبالأشياء، والتي يتوصل إليها مباشرة أو عن طريق الحدس intuition، وهذه العلوم تعنى بالعلاقة بين إنسان وآخر، أو أنا وأنت، وتشمل الفلسفة، وعلم النفس، والأدب، والدين في جوانبها الذاتية.

## ٥ - الأخلاقيات Ethics :

وهي التي تعنى بالمعاني الأخلاقية، وما ينبغي للإنسان أن يقوم به من طوعية واختيار، وتشمل حقوق الإنسان، العلاقات الأسرية، الجماعات الاقتصادية والسياسية، والحياة الاقتصادية والسياسية.

## ٦ - العلوم الشاملة Synoptics :

وهى التى تهتم بالمعانى ذات الوظيفة التكاملية، وتشمل التاريخ الذى يحقق التكامل فى الزمن، والدين للمطلق، والفلسفة تشريع وتفسير، ويتم بواسطتها الربط بين المعانى الإمبريقية والجمالية، والمعرفة بالنفس وبالأخرين، فى كليات متماسكة.

وهذه الأنماط الستة فى رأى فيليب فينكس تشكل الكفاءات الأساسية التى ينبغى تنميتها فى كل شخص وهذا فهمى التى ينبغى أن تضمن المنهج.

ويرى فيليب فينكس أن محتوى التربية ينبغى أن يستمد كلية من ميادين المعرفة المنظمة التى عمل فى بنائها متخصصون وبمحات على درجة عالية من الكفاية والعلم فى مجال تخصصاتهم، وينبغى أن يختار هذا المحتوى وينظم بحيث يؤكد على الأفكار التى تحمل بذور النمو والتطور فى المعرفة، وتتضح بها الملامح المميزة لميدان المعرفة التى تنتمى إليه وتستمد منه، وتتمثل فيها بصدق طرائق البحث وأنماط الفهم فى هذا الميدان، كما تثير الخيال وتنمى الابتكار.

### تصنيف المعرفة واختيار محتوى المنهج :

فحص التصنيفات الثلاثة السابقة لميادين المعرفة، يمكن أن يمدنا بما يمكن التفكير فيه، والاستفادة منه عند اختيار محتوى المنهج، وانتقاء المجالات التى ينبغى أن تهتم بها المدرسة.

١ - فكل هذه التصنيفات تهتم بالعلاقات المتبادلة بين ميسادين المعرفة واعتمادها بعضها على بعض، وما يمكن أن يؤدي إليه هذا من تناسق وترابط بينها. كما تبرز ما بينها من فجوات تحتاج إلى بناء جسور للعبور عليها، حتى يتم الترابط بينها.

٢ - أن هذه التصنيفات تسعى إلى تحقيق التربية العامة للفرد، تربية واسعة شاملة تشمل فى رأى براودي وزملائه رموز المعرفة، والدراسات الجمالية،

والمشكلات الاجتماعية والعلوم الأساسية، ودراسات النمو التطور، وتشمل في رأى فينكس العلوم الرمزية، والعلوم التجريبية، والأخلاقيات، والجماليات، وعلوم التأمل، والتفكير، وعلوم الشمول والتكامل، حتى يتحقق للإنسان أن يجد للحياة معنى.

## معايير اختيار المحتوى

كيف نختار من ميادين المعرفة المنظمة ما نضمنه المنهج؟ وما هي المعايير التي تراعى في هذا الاختيار؟

يقترح هويلر<sup>(١٨)</sup> مجموعة من المعايير يعتبر بعضها أساسياً مثل الصدق والأهمية، ويعتبر البعض الآخر مكملاً ومدعماً مثل تلبية احتياجات المتعلم، ومراعاة اهتماماته، والمنفعة، والقابلية للتعلم، والتوافق مع الحقائق الاجتماعية، ونحدث فيما يلي عن بعض هذه المعايير.

### أولاً: المعايير الأساسية:

#### ( أ ) الصدق : Validity :

صدق المحتوى له معان كثيرة.

فهو من ناحية يعنى العلاقة الوثيقة بين المحتوى وبين الأهداف التي يرجى تحقيقها وبهذا المعنى يعتبر المحتوى صادقاً إذا كان يحقق النتائج التي قصد أن يحققها.

معنى آخر لصدق المحتوى، أو وجه آخر له، يتعلق بالصدق العلمي، فإلى أى مدى يعكس المعرفة العلمية المعاصرة، ذلك أن التغير السريع في المعرفة، يجعلها تتقدم بسرعة ويعنى عليها الزمن، ينطبق هذا على الحقائق، كما ينطبق على المفاهيم والنظريات التي تنظم هذه الحقائق وتفسرها، وكذلك على الأساليب

الفكرية التي تستخدم في التوصل إليها، وفي الوقت المناسب تخلق هذه مكانها لتحل محلها حقائق ومفاهيم ونظريات وأساليب فكرية أحدث وأكثر ملاءمة للمعرفة المعاصرة، وهناك حاجة مستمرة إلى تنقية المحتوى من المعارف والأساليب التي عفا عليها الزمن لتفسح المجال للمعرفة والأساليب الأحدث علمياً.

معنى ثالث لصدق المحتوى تشير إليه هيلدا طابا<sup>(١٩)</sup>، هو أن يكشف المحتوى روح البحث وطرائقه في المجال المعرفي الذي ينتمي إليه، ويمثل تركيبه تمثيلاً صادقاً.

وجه رابع يتعلق بصدق المحتوى، هو ما يخلو منه، أو يحذف منه، أو يفتقده، فأحياناً بسبب عرف أو تقليد أو حتى ظروف سياسية أو اجتماعية، لا يضمن المنهج مواد أو دراسات أو موضوعات صادقة ومفيدة، ويضرب هويلر مثلاً على ذلك بدراسة علم الاجناس في الدراسات الاجتماعية، مع أنه يمكن أن يكون مفيداً في تعلم الكثير عن الثقافة والتغير الثقافي والطبيعة البشرية، والقيم الإنسانية والجماعات والمجتمعات، والبيئة البشرية ووسائل الاتصال، والتنشئة الاجتماعية<sup>(٢٠)</sup> أو كما تغفل شخصيات، أو وقائع، أو أحداث تاريخية لأنه لا يراد تناولها بسبب ظروف سياسية.

#### (ب) الدلالة Significance :

ويقصد بدلالة المحتوى أهميته بالنسبة للمجال المعرفي، وما إذا كان أساسياً بالنسبة لميدان المعرفة الذي يوضع له المحتوى، فهل ما يضمه من معلومات ومفاهيم له تطبيقات واسعة في هذا المجال؟ هل يساعد في حل الكثير من مشكلاته، هل يساعد على تنظيم حقائقه، ويساعد على تفسيرها؟ وهل تساعد هذه المعلومات والمفاهيم في التنبؤ بالجديد أو الكشف عنه؟

وهل تساعد هذه المعلومات والمفاهيم في عبور الفواصل، واجتياز الحواجز

---

(١٩) Hilda Taba, Curriculum Development: Theory into Practice (New York: Harcourt, Brace and World, 1962), p. 271.

D. K. Wheeler, op. cit., p. 220.

(٢٠)

بين ميادين المعرفة كأن تكون مشتركة بين أكثر من ميدان مثل النظرية الموجية، أو نظرية المجال، أو المفاهيم البيئية أو بعض مفاهيم النمو والتطور.

بقدر ما تتوفر هذه الصفات في مكونات المحتوى المختار، بقدر ما يكون أساسيًا، وله قدرة تطبيقية واسعة، ويكون أكثر دلالة وأهمية في التوصل إلى مزيد من المعرفة وتعلمها وربطها وتكاملها وتطبيقها.

### ثانيًا : المعايير المكملة :

وهي ما تراعى بعد مراعاة المعايير الأساسية، فهي مكملة لها، مساندة، مدعمة يرجع إليها عند الاختيار بين بدائل متكافئة توفرت فيها جميعًا المعايير الأساسية.

### ( أ ) تلبية احتياجات المتعلم واهتماماته :

فكلما كان المحتوى مرتبطًا باحتياجات المتعلم واهتماماته وخبراته كان أفضل وقد يحقق هذا عن طريق المواد الاختيارية، أو تحدد الأساسيات أو المبادئ العامة في المقرر وتترك الأمثلة والتطبيقات والتفاصيل لتختار في إطار احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.

### (ب) المنفعة Utility :

فنختار من المادة أو المجال المعرفي، ما هو أكثر فائدة للمتعلم في حل مشكلاته حاضراً ومستقبلاً.

ويجد هذا المعيار تطبيقات مهمة في التربية المهنية، فبعض المهن يتطلب الإعداد لها دراسات معينة، بل قد يتطلب الالتحاق بالمعاهد التي تعد لهذه المهن دراسة مواد أو معلومات معينة.

### (ج) الملاءمة والتوافق مع الواقع الاجتماعي :

فبعض المعرفة يساعد على التوجيه السليم والنافع، للدارس نحو العالم الذي يعيش فيه ويحيط به، فإذا كانت دراسة الطحالب ودراسة الذرة تحقق نفس



الأهداف العامة، فإن دراسة الذرة، في التربية العامة، قد تكون أكثر تحقيقاً لهذا المعيار، حيث يمكن أن تساعد أكثر على فهم العالم المعاصر، وبالمثل قد تكون دراسة البلهارسيا أو الالتهاب الكبدي الوبائي أكثر ملاءمة لواقعنا من دراسة مرض الأيدز.

#### (د) القابلية للتعلم Learnability :

ويعنى بها تكيف المحتوى ليناسب قدرات التلاميذ، وتسهيل تفاعلهم معه. والقابلية للتعلم تعنى مراعاة عمر المتعلم وقدراته، ومستوى صعوبة ومستوى تجريد المادة.

### المحتوى والمعرفة

عرفنا أن المحتوى يضم المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، التي تم اختيارها من بين الحصيلة المعرفية للإنسان على مر تاريخه المسجل، وأن هذا الاختيار يتم وفق معايير ناقشنا بعضها...

ويفرق زايس<sup>(٢١)</sup> بين المحتوى والمعرفة، وهذه التفرقة مفيدة من الناحية التعليمية.

- فالمحتوى هو سجل الرموز، والصور البصرية، والأهداف التي ضمنت المنهج.

أما المعرفة فهي المعنى الذي يكتسبه الفرد من تعامله مع هذا المحتوى، هي حصيلة التفاعل بين الطاقة الكامنة للمحتوى، والمتعلم.

المعرفة ليست موجودة هناك، جاهزة لمن يحصدها، وإنما تكسب كسبا من تفاعل المتعلم مع المحتوى، وفي هذا التفاعل يترجم المتعلم المحتوى المسجل في كتب، أو الذي يشرحه المعلم إلى معرفة خاصة به، وتتدخل في هذا عوامل

---

Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper (٢١) and Row, 1976), p. 325.

كثيرة منها قدرات المتعلم وخبراته، وأهدافه الذاتية، وقد يكون المحتوى الذى خطط له واضع المنهج، مختلفاً كثيراً أو قليلاً، عن المعرفة التى يكتسبها المتعلم، ويشير إلى هذا جون ديوى بقوله «إن خبرة المتعلم غير الناضجة بعيدة عن خبرة البالغ الأكثر شمولاً، وبهذا فإن نظرتة إلى المحتوى تختلف عن نظرة البالغ»<sup>(٢٢)</sup>.

وقد تتولد عن تعامل المتعلم مع المحتوى، أحياناً، معرفة مختلفة تماماً عما قصد إليه واضع المنهج، أو قد لا يتولد عنه أى شيء ذو قيمة، وهنا يكمن الخطر فى عدم التمييز بين المحتوى والمعرفة، إذا قد يتحول معظم التعلم إلى تعلم لفظى.

### التعلم اللفظى Verbal Learning :

المحتوى الذى يختار من وجهة نظر مخطط المنهج فقط، دون ما اعتبار لإمكاناته فى توليد المعرفة لدى المتعلم، وفى إطار خبرته، يمكن أن يكون مجرد معلومات يحفظها التلاميذ حفظاً لفظياً، لأغراض المدرسة وللنجاح فى امتحاناتها، وبهذا يصبح هدف التلميذ من التعلم التسميع للنجاح دون أن يتحول التعلم إلى معرفة حقيقية، أو يؤثر كثيراً فى شخصية المتعلم أو سلوكه. فقواعد النحو يمكن أن يدرسها التلميذ سنوات، وينجح لو سئل فيها أو عنها، ولكنه يخطئ فيها كثيراً أثناء الحديث أو الكتابة.

ويساعد على أن يكتسب المتعلم معرفة حقيقية، أن يكون المحتوى له معنى عنده، وفى رأى جون ديوى أن هذا يتحقق إذا توفر شرطان :

- ١ - إذا كان المحتوى له علاقة بمسألة تهم الدارس.
  - ٢ - إذا وجد المحتوى له مكاناً ملائماً فى نسيج خبرات المتعلم، بحيث يزيد من كفايتها ويعمق معناها.
- وعلى هذا ينبغى أن يراعى مخطط المنهج، أثناء اختيار المحتوى، أن يكون له معنى بالنسبة للدارس، مرتبطاً بحياته، وقائماً على ما لديه من خبرات سابقة، وأن يفكر جيداً فى إمكانية توليده للمعرفة لدى المتعلم.



## الفصل السابع

### تنظيم المحتوى

الجانب الثاني للمحتوى، بعد اختياره هو تنظيمه، أو ترتيب ما تم اختياره من معارف ومهارات وقيم حول مركز معين، حتى يكون له معنى، واستمرارية، ويمكن تقديمه للمتعلّم، ويحقق أهداف التربية بأكبر فعالية وكفاية ممكنة، ولكي يكون أكثر ملاءمة للتعليم والتعلّم، ويكون برنامجاً تربوياً متماسكاً متناسقاً متوازناً.

وهناك بعدان لتنظيم المحتوى، أحدهما يختص بترتيب مكوناته على امتداد الزمن، وهو البعد الرأسى للمنهج، والثاني يهتم بترتيب مكوناته جنباً إلى جنب وهو البعد الأفقى للمنهج، فإذا تكلمنا عن ترتيب محتوى رياضيات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائية فإن الحديث يتناول التنظيم الرأسى للمنهج الرياضياتى. أما إذا بحثنا فى علاقة الجغرافيا فى الصف الأول الإعدادى والتربية الوطنية والتاريخ فى نفس الصف، فإن البحث يكون فى التنظيم الأفقى للمنهج الصف الأول الإعدادى.

وهذان البعدان، الرأسى والأفقى، لتنظيم المنهج، لهما أهميتهما فى تحديد الأثر الذى يتراكم لمحتوى البرنامج الدراسى، وخبرات التعلّم التى تكتسب منه، فإذا كان محتوى الرياضيات فى الصف الثانى الابتدائى يرتبط بعلاقات سليمة مع رياضيات الصف الثالث فإن هذا يوفر الاتساع والعمق المناسبين فى بناء وتكوين المفاهيم والمهارات والاتجاهات. وإذا كان محتوى منهج الجغرافيا يرتبط بمحتوى منهج التاريخ ومنهج التربية الوطنية فى الصف الأول الإعدادى ارتباطاً مناسباً، فيمكن أن يسهما معاً فى مساعدة المدارس على تكوين نظرة أكثر تكاملاً إلى العالم الذى يعيش فيه، وأن يشتركا سوياً فى جعل البرنامج التعليمى أكثر فعالية. أما إذا كانت هناك تناقضات بين المحتوين، أو كانت العلاقات بينهما

غير ملائمة بشكل أو بآخر، فإن هذا سوف ينعكس سلباً على البرنامج التربوي، فيؤدي مثلاً إلى ظهور فجوات فيه، أو يتسبب في تجزئة خبرة المتعلم.

وبعبارة أخرى فإن المنهج ينبغي أن يتوفر فيه التوافق الذاق، والمنطق الداخلي بمعنى توفر الوحدة فيه، والتماسك على مستوى الصف الدراسي (البعد الأفقي)، وكذلك على مستوى الصفوف من بدايات مراحل التعلم إلى نهاياتها (البعد الرأسى).

### معايير لتنظيم الفعال لمحتوى المنهج :

توجد عدة معايير رئيسة ينبغي اتخاذ القرار بشأنها، عند التفكير في تنظيم محتوى المنهج، جنباً إلى جنب عند التفكير في الأهداف، واختيار محتوى المنهج، هذه المعايير هي : المجال أو النطاق والتكامل والاستمرارية والتتابع.

### المجال أو النطاق Scope :

وهو المعيار الذى يتعلق بماذا نعلم، وما سيشمله المنهج، فهل يضمن منهج المدرسة الابتدائية مثلاً لغة أجنبية ؟ وإذا كان الحديث عن مادة معينة، فماذا يضمن فيها، ما هي الأفكار الرئيسة التى تضمن المحتوى ؟

نطاق المنهج يتناول اتساعه وعمقه، والمجالات التى يتضمنها، ومدى التعمق فى هذه المجالات، وما ينبغي على كل التلاميذ تعلمه، وما يمكن أن يتعلمه بعض التلاميذ ولا يتعلمه البعض الآخر، وما لا يجب أن يضمن منهج المدرسة.

### التكامل Integration :

وهو الذى يبحث فى العلاقة الأفقية بين خبرات المناهج أو أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحداً توجه سلوكه وتعامله بفعالية مع مشكلات الحياة.



## الاستمرارية : Continuity

هى التكرار الرأسى للمفاهيم الرئيسة فى المنهج، فإذا كان مفهوم الطاقة مهما فى العلوم فينبغى تناوله مرات ومرات فى منهج العلوم، وإذا كان الهجاء السليم مهما، فمن الطبيعى الاهتمام به، والتأكيد عليه، وتنمية مهاراته على امتداد الزمن.

## التتابع : Sequence

هو الترتيب الذى يعرض به المحتوى على امتداد الزمن، ويرتبط التتابع بالاستمرارية، فهناك تداخل بينهما، ولكن التتابع يذهب إلى أبعد مما تذهب إليه الاستمرارية، فنفس المفهوم أو العنصر يمكن أن يعالج بنفس المستوى مرات ومرات، فلا يحدث نمو فى فهمه، أو فى المهارات أو الاتجاهات المرتبطة به.

أما التتابع فيعنى أن كل عنصر ينبغى أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذى عولج به، من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع لا يعنى مجرد الاعداد والتكرار، ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة.

وعند النظر فى تحديد التتابع تثار أسئلة تتعلق بكل من :

- (أ) المبادئ التى يركز عليها هذا التتابع.
  - (ب) ماذا يتبع ماذا، ولماذا بهذا الترتيب.
  - (ج) أنسب وقت يقدم فيه جزء معين من المحتوى للمتعلمين.
- والاستمرارية والتتابع يشكلان معا البعد الرأسى فى تنظيم المحتوى.

## تنظيمات مختلفة للمناهج :

توجد ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج هى منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط والمنهج المحورى، وهى تختلف عن بعضها فيما تعتبره أكثر أهمية كأساس لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه (جدول ٧ - ١).

فمنهج المواد الدراسية ينظم حول المفاهيم الرئيسة لكل مادة، حيث يعتقد أن التنظيم في كل مادة، له قدرة كامنة على أن يكسب المتعلم المعنى والوحدة في خبراته إذا فهم المادة فهما جيدا.

أما منهج النشاط فينظم حول ميول التلاميذ، واهتماماتهم، وما يقبلون عليه من نشاط وما يمارسونه من لعب.

والمنهج المحوري محاولة لجعل المنهج، أو جزء منه، يتمركز حول محور يضم عمليات، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية، أو ذات أهمية في الحياة المعاصرة، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

وقد ظهرت تعديلات، وتحويرات لهذه التنظيمات الأساسية.

فن تعديلات منهج المواد الدراسية منهج المواد المرتبطة، ومنهج المواد المندمجة ومنهج المجالات الواسعة، وأخيراً منهج ميادين المعرفة المنظمة.

ومن الاتجاهات في تطبيق منهج النشاط، المشروعات.

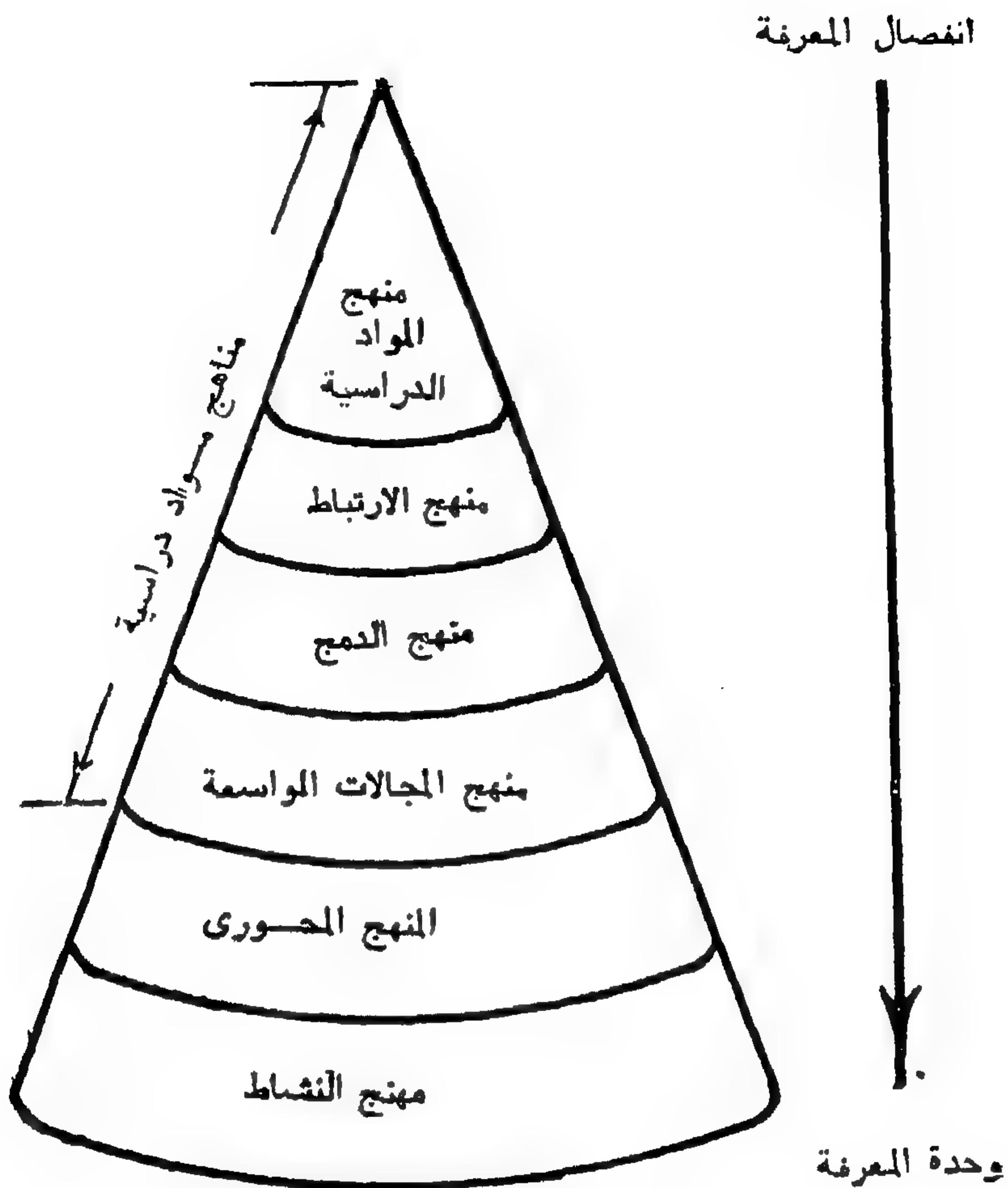
أما المنهج المحوري فطبق بصور عديدة، منها أن يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية منفصلة، أو مرتبطة، أو مندمجة، أو على شكل مجالات واسعة، أو يدور حول مشكلات وحاجات التلاميذ، أو المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية.

ويلاحظ أن اسم المنهج يشتق من نوع تنظيمه، فمنهج المواد الدراسية هو المنهج الذي يتبع تنظيم المواد الدراسية، ومنهج المواد المترابطة، هو المنهج الذي ينظم على أساس الربط بين المواد، ومنهج النشاط هو الذي ينظم على أساس نشاط التلاميذ وهكذا..

. ويوضح مخروط المنهج<sup>(١)</sup> Curriculum Cone في شكل (٧ - ١) بعض تنظيمات المناهج.

---

(١) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, Curriculum Development (New York: McMillan, 1980), p. 480.



شكل (٧ - ١) مخروط المنهج

وبلاحظ من مخروط المنهج أننا كلما اتجهنا نحو القاعدة، زادت الوحدة في المنهج، فمنهج الارتباط يحاول تحقيق بعض التكامل، ويزيد هذا التكامل، وتلك الوحدة في منهج الدمج حيث يتم دمج كامل بين مادتين، ويزيد الدمج في منهج المجالات الواسعة حيث يتم بين عدة مواد.. أما المنهج المحوري فيحاول أن يوحد المعرفة حول مشكلات اجتماعية - شخصية.. بينما يسير منهج النشاط في نفس الطريق فيوحد المعرفة حول نشاطات التلاميذ.

وفي الواقع فإنه قلما نجد منهج مدرسة يسير وفق أى من هذه التنظيمات بصورتها النقية (فما عدا المواد الدراسية) إذ كثيرا ما نجده يضم عددا منها، كما نجد تعديلات وتحويرات لها.

وجداول (٧ - ١) يلقى نظرة عامة على خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج.

جدول (٧ - ١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحوري (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
محور التأكيد	نقل التراث الثقافي المتمثل في المواد الدراسية	نشاطات المعلمين وميروهم واهتماماتهم؛	القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المعلمين.
المحتوى	مقسم إلى مواد دراسية وفقا لمتطلبات البحث.	متمركز حول حاجات واهتمامات المعلمين	متمركز حول حاجات ومشكلات المعلمين، والقيم والوظائف الاجتماعية.
تنظيم المنهج	مواد دراسية اجبارية تشكل معظم التعلم المشترك، ومواد اختيارية.	محاور نشاط أول مراكز اهتمام أو مشروعات.	محور يضم دراسات عامة مشتركة وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها.
إعداد المنهج	بعد مسبقا	لا يعد مسبقا ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه.	يمكن أن يكون هناك نوع من الاعداد المسبق.
النشاطات التعليمية	تركز على أساليب العروض والشرح والايضاح والاختبار	تحتل أساليب حل المشكلات مكانا بارزا فيها.	تحتل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلا فيها.



تابع جدول (٧ - ١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

الخاصة	مناهج المواد الدراسية	مناهج النشاط	المناهج المحورية (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
مصادر التعلم	الكتب في أغلب الأحيان	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة.	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع
وسائل التقويم	تغلب عليها الاختبارات والامتحانات	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي وأثر الملاحظة والتقويم الذاتي	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي وأثر المناهج في البيئة والمجتمع
التوجيه والإرشاد	يقوم به إخصائ اجتماعي	من خلال المعلم الذي يشرف على نشاطات التلاميذ ويرجعهم	من خلال معلم المحور الذي يضي وقتا أطول من غيره مع تلاميذه
التوجيه الاجتماعي	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	يراعى التوجه الاجتماعي في المحور

## منهج المواد الدراسية Subject-matter Curriculum

منهج المواد الدراسية من أكثر تنظيمات المناهج انتشارا في مصر والعالم، وهو تنظيم لمنهج المدرسة، أو للبرنامج الدراسي، أفقيا ورأسيا، على أساس المحتوى أو المادة العلمية.

وفي حالاته المتطرفة، يتكون هذا المنهج من مقررات دراسية مجزأة ومنفصلة عن بعضها، ويدرس الواحد منها بمعزل عن الآخر، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والاقتصاد يدرس بمعزل عن الاجتماع، والفيزياء عن الكيمياء، وهكذا..

وتخصص لكل مادة دراسية حصص معينة في الجدول الدراسي، ويقوم على تدريسها معلم متخصص.

وهذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، فتاريخه يعود إلى أيام الإغريق والرومان ثم إلى الفنون (المواد) السبعة الحرة في العصور الوسطى التي كان يعتقد أنها تضم فيها بينا جل المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم. هذه الفنون السبعة هي :

الثلاثيات Trivium : وكانت تضم النحو grammar، والبلاغة rhetoric، والمنطق dialectic.

والرباعيات Quadrivium : وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى.

وباستمرار النمو في المعرفة، والتراث الإنساني الذي تراكم باستمرار منها، ظهرت مواد جديدة فأضيف إلى الثلاثيات الأدب والتاريخ، وأضيف إلى الرباعيات الجبر وحساب المثلثات، والجغرافيا، والنبات والحيوان، والفيزياء والكيمياء.

أما التاريخ الأحدث لمنهج المواد الدراسية فيعود إلى السبعينيات من القرن الماضي وعمل وليم تورى هاريس William Torey Harris الذى كان ناظرًا لمدرسة سانت لويس بأمريكا فى ذلك الوقت<sup>(٢)</sup>.

وقد زاد عدد المقررات الدراسية حاليا زيادة كبيرة، حتى أن بعض الباحثين قد قدر عددها حاليا فى بعض الجامعات الكبيرة بعدة آلاف، وفى بعض المدارس الثانوية الكبيرة بعدة مئات<sup>(٣)</sup>.

### المنطق وراء منهج المواد الدراسية :

يقوم هذا المنهج على أساس أن يضم منهج المدرسة عددا من المواد، تحوى كل منها حقائق ومفاهيم منسجمة ومتألقة فى نطاق تخصص واحد، والتخصص هو أحد أقسام البحث العلمى، وإلى هذه المواد « النظرية » بدأت تضاف منذ القرن التاسع عشر إلى المنهج مواد « عملية ».

وكل مادة لها منطقها الخاص، ودراسة حقائقها تكشف عن هذا المنطق، فيستوعبه المتعلم ويطبقه.

وكل مادة لها تركيبها وطرائقها، وأساسياتها التى تدرب جانبا من العقل (أو ملكة من ملكاته). وبهذا ينظم العقل تنظيما يساعده على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة.

والمواد لها أسهاماتها الفريدة فى التعلم، ليس فقط فيما يختص بالمعلومات، ولكن أيضا فى اكتساب نمط التفكير الذى يستخدم فيها، والمنطق الخاص بها.. وكل هذا له تأثيره على ذهن الدارس لها.

وكل مادة تسهم فى كشف الغطاء عن أحد جوانب العالم الذى نعيش فيه، والقاء الضوء على زاوية معينة منه، فإذا ضم منهج المدرسة المواد المناسبة ساعد هذا الناشئ على تكوين نظرة متوازنة إلى هذا العالم.

(٢) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1976), p. 396.

Daniel Tanner and Laurel N. Tanner. op. cit., p. 461.

(٣)

## خصائص منهج المواد الدراسية :

يتصف هذا المنهج بخصائص بعضها تميزه، في صورته النقية، عن غيره من المناهج، وبعضها أساسية، بمعنى أنها ضرورية، ولكن يشترك فيها مع غيره، ومن هذه الخصائص التي يوردها سميث وستانلي وشورز<sup>(٤)</sup>، وهويلر<sup>(٥)</sup>، وروبرت زيس<sup>(٦)</sup> وغيرهم، ما يلي :

### ١ - تصنيف المعرفة وفقا لمتطلبات البحث العلمى المتخصص :

بتراكم التراث الإنسانى من المعرفة على امتداد العصور، ظهرت حاجة لتصنيفها لتسهيل الرجوع اليها، ولإستخدامها بفعالية فى مزيد من الدراسة للبيئة والعالم ولشرحها وتعليمها للآخرين، وقد قام المتخصصون بهذا، فكانت المواد الدراسية التى هى تقسيم وتصنيف وتنظيم لتراث الإنسان المتمدين من المعرفة.

وتتيح هذه المواد دراسة المعرفة مختارة، ومنظمة، ومصنفة بالطريقة التى ثبتت جدواها وفائدتها للعالم والباحث أثناء بحثه فى المجال المعرفى الذى تنتمى اليه المادة، فهو باستيعابه لها يبنى ثمار المعرفة الإنسانية المتراكمة كما صنفها ونظمها ورتبها المتخصصون فى أفضل صورة للتعليم والتعلم مع توفر المنطق، والاقتصاد فى الفكر، والفائدة، والواقعية والقابلية للفهم، وهى أفضل عدة، وأمضى سلاح للتعامل مع مشكلات الحياة، يفيد المتعلم من دراسته لها فى تنمية قدراته لاستيعاب المزيد من الحقائق والأفكار والمهارات أى لزيادة حصيلته المعرفية، حتى بعد انتهاء دراسته النظامية.

ويتكون المنهج من مقررات مستمدة من المواد الدراسية، تناسب مرحلة

---

B. Othanel Smith, William O. Stanley, and J. Harlan Shores, Foundations of (٤) Curriculum Development, Revised ed. (New York : Harcourt, Brace and World, c 1957), pp. 234-238.

D. K. Wheeler, Curriculum Process (London : Hodder and Stoughton, c (٥) 1967), pp. 230-246.

Robert S. Zais, op. cit. pp. 497-400.

(٦)

العمر التي توضع لها، ويمكن إضافة مقررات، أو حذف بعضها من المنهج كلما دعت الحاجة الى ذلك كما يمكن مراجعة محتوى المقررات لتحديثها.

## ٢ - التركيز على أساليب الشرح :

فهو يؤكد على وسائل وأساليب الشرح والتوضيح، فيعرض الأفكار ثم يستطرد في تحليلها وتبسيطها، وشرحها.. وتحتل النشاطات اللفظية مكانا بارزا في هذا كله، باعتبار أن « المعرفة والأفكار، وهي لب المواد الدراسية، تخزن وتوصل إلى الآخرين، بأفضل ما يمكن في صورة لفظية، ومن هنا كثر في هذا التنظيم للمنهج استخدام المحاضرة، والمناقشة، والشرح النظري، والأسئلة والأجوبة، والتسميع، والتقارير والتدريبات الشفوية والتحريرية.

ولما كان لكل مادة منطقها الخاص، وتركيبها الذاق المتميز، فإن عرضها وتنظيمها وشرحها ينبغي أن يتفق مع هذا المنطق والتركيب، وتوجد عدة أساليب لهذا منها :

( أ ) التدرج من البسيط إلى المعقد: ويعرف البسيط بأنه ما يحتوي على عناصر أو أجزاء أقل، فالحيوان وحيد الخلية أبسط من المتعدد الخلايا، والهيدروجين والأكسجين عنصران فهما أبسط من الماء فهو مركب منهما، وتنظم مقررات الأحياء والكيمياء وفقا لهذا الأسلوب، كما تأثرت به مقررات النحو، واللغات الأجنبية.

( ب ) بناء الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة : يتبع هذا في الهندسة والفيزياء والنحو، فكل نظرية في الهندسة تبنى على نظرية سابقة لها، وأفضل طريق لتعلم نظريات الهندسة هو بترتيبها المنطقي.

( ج ) التدرج من الكل إلى الجزء : فدراسة الجغرافيا يمكن أن تبدأ من الكرة الأرضية ويساعد هذا في تفسير كثير من الظواهر الجغرافية مثل الفروق في الوقت، والفصول الجغرافية.

( د ) الترتيب الزمني : حيث ترتب الحقائق والأحداث وفق تتابعها



الزمنى، بحيث يبدأ بدراسة الأقدم ثم الأحدث وهكذا، ويتبع هذا فى دراسة التاريخ وبعض مقررات الأدب حيث ترتب النصوص الأدبية وفق تتابعها الزمنى، كما أن الجيولوجيا تسير فى بعض جوانبها على هذا الترتيب.

### ٣ - البرامج والمقررات الدراسية تعد مقدما :

وتشمل هذه البرامج والمقررات التى تضمن منهج المدرسة، كما تشمل محتوى كل منها والفرق الدراسية التى ستقرر عليها، أو سيكون ضمن مناهجها، وتؤلف الكتب الدراسية، وأدلة المعلمين، وتعد الوسائل التعليمية وفقا لهذه المقررات وذلك المحتوى، بل وتحدد مؤهلات ومواصفات المعلم الذى يقوم بالتدريس.

### ٤ - المواد ليست متساوية الأهمية :

فبعض المواد أكثر أهمية من البعض الآخر، فعادة تعتبر المواد « النظرية » أكثر أهمية من المواد « العملية » فى التعليم العام، ومواد « النشاط » كالترية الرياضية والموسيقية، والفنية، أقل أهمية من المواد « الأكاديمية »، وينعكس هذا على ما يمتحن فيه الطالب من مواد وما لا يمتحن فيه، وما يعتبر من مواد النجاح والرسوب وما لا يعتبر كذلك، وفى الدرجات المخصصة للمادة، أو عدد حصصها.

### ٥ - الثوابت والمتغيرات، أو المقررات الإجبارية والمقررات الاختيارية :

نتيجة أخرى للمفاضلة بين المواد الدراسية أن كل التلاميذ لا يدرسون نفس المقررات فبعضها إجبارى مقرر على كل التلاميذ، أو ثوابت constants وهى التى تشكل العناصر المشتركة للترية، أو البعد الذى تتكون منه الترية العامة فى المنهج، بينما البعض الآخر متغيرات variables مقرر على مجموعات معينة منهم أو متروك لاختيارهم كمجموعات، أو كأفراد.

ويلزم أن يصنف النظام التعليمى مسبقا المقررات الدراسية، فيحدد أيها من « الثوابت » وأيها من « المتغيرات »، وعلى أى التلاميذ، وفى أى المراحل التعليمية.

ففي نظام التعليم المصري تعتبر مواد التربية الدينية، واللغة العربية والرياضيات والدراسات البيئية والاجتماعية، والعلوم والصحة، والمواد الفنية والترويحية (رسم، موسيقى، تربية رياضية)، «ثوابت» بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أو كما يطلق عليها حاليا الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لذلك فدراساتها إجبارية، بينما يختار التلاميذ مجالا لدراسته من عدة مجالات علمية زراعية أو صناعية أو اقتصاد منزلي.

أما في المرحلة الاعدادية، أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، فمواد التربية الدينية، واللغة العربية، والرياضيات، والتاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية، والعلوم والصحة، والرسم، والموسيقى، والتربية الرياضية، مواد ثابتة إجبارية على جميع التلاميذ، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعضهم، وتقرر اللغة الفرنسية على البعض الآخر، ويترك للتلاميذ حرية الاختيار بين عدة مجالات عملية، تدخل ضمن «المتغيرات».

وفي المرحلة الثانوية، تتعدد أنواع التعليم، فيوجد التعليم العام، والتعليم الصناعي، ودور المعلمين، ومدارس البريد ومدارس التمريض... الخ. كما توجد شعب في بعض أنواع التعليم، فالتعليم الثانوي العام به شعبة أدبية، وشعبة علمية، تتفرع من الصف الثالث إلى علوم ورياضيات، وفي التعليم الصناعي توجد شعب نجارة، وخراطة، ونسيج، وكهرباء، وسيارات... الخ. واللغة العربية مثلا إجبارية على الجميع فهي من «الثوابت»، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعض التلاميذ، واللغة الفرنسية على البعض الآخر، فهما من «المتغيرات» واختيار الطالب لنوع التعليم، أو لإحدى شعبه، فيه اختيار ضمنى للمواد المقررة عليه، كما تتوفر في التعليم الثانوي العام حرية الطالب في اختيار مادة من بين اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية يدرسها على مستوى رفيع (متقدم) لو أراد ذلك.

وقد تتاح دراسات يختارها الطالب وفق ميوله ورغباته وأهدافه مثل الموسيقى، أو الحاسب الآلي (الكمبيوتر)، أو الفنون.

## ٦ - نطاق المنهج وتكامله واستمراريته وتتابعه :

يتحدد نطاق المنهج بالمواد التي تعد جديرة بتضمينها منهج المدرسة، والمحتوى الذى يضمن كل مادة، أما التكامل فيتوقع من المتعلم أن ينقل بشكل أو بآخر ما يتعلمه فى مادة إلى مادة أخرى، ولا يفعل المعلمون الكثير إزاء مشكلة تجزئء وانعزال مكوناته.

أما استمرارية المنهج وتتابعه، فيتحققان من خلال الترتيب المنطقى للمعرفة داخل المادة..

## ٧ - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

ويعم هذا عن طريق اختيار التلاميذ لأنواع التعليم، أو للشعب، وكذلك عن طريق المقررات الاختيارية (المتغيرات).

كذلك فإن فى النشاطات التى تنظم بعد انتهاء اليوم الدراسى (النشاطات خارج المنهج extracurricular activities) فرصة تلبية حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماماتهم.

أما بالنسبة للمقررات الدراسية فيمكن توجيه عناية خاصة الى التلاميذ الذين يتضح ضعفهم فيها فتنظم لهم فصول للتقوية.

والتلاميذ الذين يعانون من بعض جوانب الإعاقة الجسمية أو العقلية تخصص مدارس أو فصول لكل فئة منهم.

## ٨ - التوجه الاجتماعى :

يمكن أن يكون لمنهج المواد الدراسية توجه اجتماعى، ويمكن ألا يكون له هذا التوجه ويتوقف هذا على أهداف منهج المدرسة، والمواد الدراسية التى يتضمنها وعلى محتوى هذه المواد.

## مميزات منهج المواد الدراسية :

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، وما زال أكثرها شيوعا وتقبلا. لما له من مميزات منها :

١ - انه أفضل تنظيم لتعليم الناشئة أساسيات التراث الإنساني المعرفي، حيث المعرفة مصنفة إلى ميادين، أو مواد دراسية، ومنظمة تنظييا مناسباً للتعليم والتعلم مما يساعد على بناء حصيلة من المعرفة بأكبر فعالية، واقتصاد ممكن، كما يسهل للمتعلم استرجاعها عند الحاجة إليها للتعامل مع مشكلات الحياة.

٢ - اعداد البرنامج الدراسي وفقا لمنهج المواد الدراسية سهل نسبيا إذ تختار المواد الدراسية، وتعد من هذه المواد مقررات للصفوف الدراسية.

٣ - تعديل المنهج ليس صعبا، فيمكن إضافة مقررات، أو حذف أخرى، كما يمكن إضافة أجزاء إلى محتوى أى مقرر، أو حذف بعض منه، كلما دعت الحاجة، ويتم هذا دون اضطراب كبير في النظام والبرنامج المدرسي.

٤ - سهل في إدارته، حيث يمكن تجهيز حجرة لدراسة كل مادة، وينظم الجدول على أساس حصص محددة المدة..

٥ - الكتب المدرسية، وكثير من المواد التعليمية الأخرى معدة بما يناسب هذا التنظيم للمنهج، إذ أنها معدة للاستخدام في اطار مواد دراسية.

٦ - المعلمون متخرجون من معاهد وكليات تنظم مناهجها على أساس المواد الدراسية أو مجالات المعرفة، وبذلك تكون الفهم بهذا المنهج أكبر، وعطاؤهم أكثر احتمالا، لأنهم يقومون بتدريس مواد تخصصوا فيها.

٧ - يتفق هذا التنظيم، والتنظيم الذي يسير عليه التعليم العالي والجامعي فكلاهما يسير على أساس مواد دراسية.

٨ - أولياء الأمور، وعامة الشعب، أكثر اعتيادا عليه، وألفة به، ومعرفة، لأنهم تعلموا وفقا له.

## النقد الذى يوجه الى منهج المواد الدراسية :

يرتكز هذا المنهج على نظريات لم يعد علم النفس المعاصر يؤمن بها، مثل نظرية الملكات، والتدريب الشكلى، التى كانت تقول بوجود ملكات (أو أقسام) فى العقل تدرب بالمران كالعضلات بالنسبة للجسم، وكان المؤمنون بمنهج المواد الدراسية يعتقدون بأن هذه المواد لها خواص متميزة، بحيث تقوى كل منها ملكة، أو ملكات، فى العقل.

كذلك كان يعتقد أن تدريب الملكات، يمكن أن ينتقل أثره الى مواقف ومجالات أخرى، والفكر التربوى المعاصر، وعلم النفس الحديث، يقولان بأن هذا لا يتم بصورة مطلقة، وإنما بشروط وضوابط خاصة.

وفضلا عن هذا فإن فونس وبوسنج<sup>(٧)</sup>، ودانيال ولوريل تانر<sup>(٨)</sup>، وروبرت زيس<sup>(٩)</sup> وغيرهم يوردون أوجه نقد أخرى منها :

١ - تجزىء المعرفة وتفتيتها، فالمفاهيم والحقائق تعلم فى ظل انعزالية المواد التى تنتمى إليها. دون فرص تذكر لربطها بغيرها مما يدرس فى مواد أخرى، هذا الربط الذى يكسبها معنى وعمقا وشمولا، مما أفقد البرنامج التربوى الذى يدرسه المتعلم فى نفس الصف وحدته، ساعد على هذا أن المنهج لا يتكون حقيقة من جسم متماسك من المعرفة، متوحد حول محور أو هدف معين، ولكنه يتكون من أجزاء من المعرفة تختار لتغطية الجوانب المتعددة للمواد المختلفة.. وان وجدت بعض علاقات قليلة بين المواد فإنها لا ترسخ فى ذهن المتعلم.

٢ - تصميم المنهج، وتنظيم المادة، قد يكون مناسبا لإعداد المتخصص، ولكنه قد لا يكون الأنسب عندما يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامل

---

Roland C. Faunce and Nelson L. Bossing, The Core Curriculum, 2nd ed. (٧)  
(New Delhi : Printice-Hall of India, 1967) pp. 32-33.

Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., pp. 464-468. (٨)

Robert S. Zais, op., cit., p. 401. (٩)



الشخصية، والمواطن الفعال في المجتمع، فهو محدد في أهدافه بحدود تعليم المواد ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التي تتعلق بالنجاح والفعالية في الحياة.

٣ - أعضاء هيئة التدريس يعملون شبه منعزلين عن بعضهم وفقا لتخصصاتهم، والأقسام التي ينتمون إليها، قد لا يدرى الواحد منهم بما يقوم به الآخر، أو لا يدرى بما فيه الكفاية.

٤ - لا يعالج الحياة الواقعية إلا قليلا، ولا يتعرض كثيرا للمشكلات المعاصرة والملحة في الحياة، فكثير من القضايا الاجتماعية والاقتصادية والحياتية التي تواجه المواطن يوميا لا تنعكس بشكل كاف في هذا المنهج، أو في مواد الدراسة، وإن حاول بعض المعلمين الربط بين المنهج والحياة، حال بينهم وبين ذلك، أو قيد حريتهم، الترتيب المنطقي للمادة، والخطط الدراسية، وتوزيع موضوعات المقرر على شهور السنة، وبذلك لا تعالج مشكلات هامة مثل الإسكان، أو أزمة الطاقة أو ترشيد الاستهلاك، أو الجريمة، أو الهجرة إلى المدن، أو زيادة الإنتاج أو مشكلات الديمقراطية، أو الممارسة السياسية أو المسؤولية المدنية.

٥ - دلالة هذا المنهج بالنسبة لاهتمامات المتعلم، واحتياجاته، ومطالب حياته الملحة محدودة، بسبب تركيزه على المواد الدراسية، ولا ينجح فيه إلا من تتفق ميوله وقدراته معه بالطريقة التي يعرض بها، أما الآخرون فلإما أنهم يفهمون اللعبة، أي يدركون بشكل ما ما هو مطلوب لنجاحهم، وكسب رضا الآخرين والنقل للصف الأعلى، فيفعلون ذلك، وينجحون في الامتحانات، دون تعلم حقيقى، أو يفشلون في ذلك فيتكرر رسوبهم.

٦ - لا يكسب هذا المنهج التلميذ خبرة كبيرة في تحمل المسؤوليات، واتخاذ القرارات والعمل التعاونى، وتنمية التفكير الناقد، ذلك أن المعلم يتحمل العبء الأكبر في العملية التعليمية، ويحدد الكتاب المدرسى والمقرر ما يدرس، ومتى يدرس، والأدلة والبراهين على النجاح في الدراسة.

٧ - لا يعد هذا المنهج المتعلمين لعالم سريع التغير، فالقول أننا نتعلم من

الماضي (التراث الثقافي) كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل، لا يصدق إلا في عالم ساكن، لا يتغير كثيرًا، أما العالم سريع التغير الذي نعيش فيه، فإنه يتطلب مناهج تتغير باستمرار، وتكون حساسة للمتغيرات الاجتماعية، وتلبي الحاجات التربوية في الحاضر والمستقبل، كما يتطلب أن يتدرب التلاميذ من خلال هذه المناهج على أساليب حل المشكلات ويمارسونها.

٨ - الاتجاه نحو الزيادة الكبيرة في عدد المواد الدراسية، فتراكم المعرفة، وزيادة معدلات إنتاجها، تظهر الحاجة إلى تضمين المناهج المزيد منها، فمثلا بعض جهات الالتقاء بين المواد الدراسية تتضخم فيها المعرفة، وتتراكم بحيث تدعو الحاجة إلى تخصيص مواد دراسية لها، فمثلا هناك الجغرافيا الطبيعية، والجغرافيا البشرية، والجغرافيا الاقتصادية، والتاريخية، والجغرافيا الفلكية... وهكذا لم تصبح لدينا مادة جغرافيا واحدة، وإنما مواد عديدة. ويلاحظ على جوانب القصور هذه ما يلي:

١ - بعضها يعود إلى ازدحام المواد بالموضوعات، وزيادة الاهتمام بكسب المعلومات دون الاهتمام بطريقة التوصل إليها، أو فهم التركيب الذاتي للمادة، أو أساليب صنع المعرفة فيها، وهذا لا يخرج الدارس بفكرة سليمة عن مجال المعرفة الذي تنتمي إليه المادة، وهذا ما حاولت المناهج التي تقوم على ميادين المعرفة المنظمة أن تحققه.

٢ - البعض الثاني يعود إلى طبيعة منهج المواد الدراسية، وما ينشأ عنه من تجزئ المعرفة، وقد حاولت مناهج المواد المترابطة، والدمج، والمجالات الواسعة التقليل منها، وحاول منهجا النشاط، والمحور، تجنبها.

٣ - البعض الثالث يعود إلى الأساليب التي تستخدم في تعلم المواد الدراسية والتي تغلب عليها النشاطات اللفظية، والتي تصل في بعض الحالات إلى «القاء - حفظ - تسميع» وهذه يمكن اثراؤها بالنشاطات التي يكون المتعلم فيها أكثر إيجابية واعتمادًا على نفسه، وبالخبرات الهادفة المباشرة. ويعبر دانيال ولوريل تانر<sup>(١٠)</sup> عن ذلك بطريقة أخرى فيقولان أن هناك

Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 464.

نوعين من المشكلات في بناء المناهج هما :

١ - مشكلات داخل المادة Micro-curriculum problems : وهي التي تتعلق بمحتوى المادة.

٢ - مشكلات في إعداد برنامج متكامل في التربية Marco-curriculum problems : وهي التي تتعلق بإعداد برنامج للتربية العامة، أو للتربية الخاصة، أو أثناء تنمية العلاقات بينهما، أو عند العمل على زيادة فعالية التنسيق الأفق والرأسي في المنهج.

وتنظيمات المناهج التي سنتناولها فيما يلي تحاول التغلب على جانب أو آخر من هذين النوعين من المشكلات.

## منهج ميادين المعرفة المنظمة

### The Disciplines Curriculum

وهو يقوم على ميادين المعرفة المنظمة، التي سبق أن عرضنا لها في الفصل السادس وذلك بدلا من المواد الدراسية.

وقد نشأ هذا المنهج في الخمسينيات من هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ أقصى تأثير له في منتصف الستينيات، ثم بدأ تأثيره يقل في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات.

وهو نتاج لمنهج المواد الدراسية، وشبيه به من جوانب عديدة، وإن كان يختلف عنه في عدة أمور منها.

١ - أن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تمامًا، وبعض المواد الدراسية لا تعتبر ميادين معرفة منظمة، ومن هذه الآلة الكتابة، وتعليم السواقه، ومسك الدفاتر، فلكي يكون مجالا من مجالات المعرفة ميداناً من ميادين المعرفة المنظمة ينبغي أن تتوفر فيه شروط عرضنا لها في الفصل السادس ومنها أن يضم :

(أ) مجموعة مفاهيم أساسية تستخدم لوصف وتفسير الظواهر التي توجد بالميدان وتمت البرهنة على صحتها بالأساليب المناسبة، ورتبت ترتيباً مناسباً في بناء متكامل.

(ب) مجموعة الطرائق الأساسية والمناهج التي تستخدم في البحث والتقصي للتوصل إلى المزيد من المعرفة.

(ج) قواعد للبرهنة، والتحقق من صحة المعلومات والنتائج.

٢ - التركيز على فهم العناصر الأساسية التي تكون ميدان المعرفة بما في هذا منطقها أو تركيبه الذاتي، والعلاقات بين المفاهيم والأفكار والمبادئ الرئيسة فيه، بدلاً من مجرد تجميع وتحصيل معلومات، ويرى الداعون لمنهج ميادين المعرفة المنظمة أن هذا يساعد الطلاب على مجابهة المشكلات غير المألوفة لهم قبلاً، وإدراك العلاقات بين الظواهر الجديدة بالنسبة لهم، وتلك التي سبق لهم أن خبروها.

٣ - التركيز في منهج ميادين المعرفة المنظمة على طريقة الاكتشاف، بدلاً من طرائق الشرح والتوضيح والحفظ دون فهم حقيق.

٤ - يتعلم الطلاب، أو يكتشفون، كل بالمعدل المناسب له، وفي هذا نوع من مراعاة الفروق الفردية وكان مؤيدو<sup>(١١)</sup> هذا التنظيم يرون فيه ميزات منها أنه :

(أ) أكثر تنظيماً للمناهج فعالية في نقل التراث الثقافي، وبالتالي حفاظاً على المعرفة الإنسانية.

(ب) يقدم المادة العلمية، للمتعلمين، في صورة معقولة، وليس كمجموعة من الحقائق والمبادئ لحفظها واسترجاعها عند الحاجة، فهو يقدم المادة العلمية في صورة مفاهيم وعلاقات، ويشجع المتعلمين على ممارسة العمليات العقلية التي تستخدم في ميادين المعرفة.

وبعد أن ظهرت عدة مشروعات هامة في الفيزياء، والكيمياء، والأحياء،

Robert S. Zais, op. cit., p. 405.

(١١)

والرياضيات وغيرها في الخمسينيات والستينيات على أساس ميادين معرفة منظمة، وبدأت عملية تقويم لهذه المشروعات وغيرها، وجه نقد إليها، وإلى منهج ميادين المعرفة المنظمة، ومن هذا النقد:

١ - أن تنظيم المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة قد يكون هو الأنسب في البحث المتخصص، وقد لا يكون كذلك في التربية العامة للناس، التي تهتم بإعداد المواطن المتنور القادر على حل المشكلات الشخصية والاجتماعية، فهو محدد النطاق بالنسبة للأهداف، قد يمثل نوعاً من التقدم عن منهج المواد الدراسية، ولكنه ما زال مثله مقيداً بالتوجه الأكاديمي العقلي.

٢ - النظر إلى المتعلم على أنه باحث متخصص صغير، لم تدعمه البحوث التي أجريت لتقويم نتائج تطبيق المشروعات التي قامت على ميادين المعرفة المنظمة<sup>(١٢)</sup>.

٣ - زاد الاهتمام فيه بالمعرفة النظرية، على حساب التطبيقات العملية، مما كان له أثر سلبي على الوظيفة الاجتماعية المدنية للتربية، ولا يساعد كثيراً على ربط المدرسة بالحياة خارجها.

٤ - لا يراعى كثيراً اهتمامات التلاميذ وخبراتهم، ووجد أنه أنسب للمتفوقين دراسياً الذين يتجهون إلى استكمال دراستهم الجامعية، أما أولئك الذين يخططون للدخول إلى معترك الحياة بعد مرحلة التعليم العام فوجد أن استفادتهم منه محدودة.

٥ - يجعل منهج المدرسة مجزءاً، ويؤدي على طول المدى إلى ازدحام المنهج بمقررات قائمة على ميادين المعرفة، وليس فيه ما يضمن إبراز تكامل المعرفة أو ما يؤدي إلى فهم عالمها الأوسع والأشمل.

ويلاحظ أن معظم هذا النقد هو نفسه الذي يوجه إلى منهج المواد الدراسية ولكن الإضافة الحقيقية هي في التركيب الداخلي للمادة، أو لميدان المعرفة المنظم، أي في التغلب على المشكلات داخل المنهج (micro-curriculum)



(problems)، وقد ساعد على هذا الانجاز تعاون المتخصصين في ميادين المعرفة مع رجال التربية في المشروعات التي قامت على هذا التنظيم.

أما المشكلات التي تتعلق بإعداد برنامج متكامل للتربية macro-curriculum فلم يساعد هذا التنظيم في مجابهتها كثيراً، وعاد الحديث إلى الاهتمام بمعايير أخرى في التربية العامة للناشئ غير ما يتعلق بالمعرفة بذاتها، وإلى تناول القضايا الاجتماعية، والمشكلات الشخصية للمتعلم، وفي ذلك تقول جين مارتن Jane Martin «مهما كانت القيمة التي تضيف على ميادين المعرفة، وعلى أنماط البحث فيها، فهي ليست كل الحياة، ولا ينبغي أن تكون كل التربية»<sup>(١٣)</sup>.

## منهج الترابط

### The Correlated Curriculum

يقول سميث وستانلي وشورز<sup>(١٤)</sup> أن فكرة هذا المنهج يمكن تتبعها إلى آراء هربارت التربوية والسيكولوجية في القرن الماضي، هذه الآراء التي تؤكد فكرة التركيز concentration التي كانت تعنى عنده الانشغال بفكرة وتعزيزها بمفاهيم ذات علاقة بها، أو تدعيمها، أى التأكيد على الاتصال بين الأفكار.

وتطبيق هذا في المناهج العمل على الربط بين المواد، وتركيزها حول موضوع أو مبدأ، ثم يدعم بأفكار من هذه المواد.

والترابط في تطبيقاته الحديثة يمثل جهداً نحو إبراز علاقات بين مادتين (وأحياناً أكثر) مع الحفاظ على التقسيمات المعتادة بينهما، وذلك لمجابهة مشكلة تجزئ المنهج المكون من مواد دراسية منعزلة عن بعضها، ومن أمثلة ذلك الربط بين اللغة العربية والدراسات الاجتماعية عندما يكلف معلم اللغة العربية الطلاب بالتعبير عن مشكلات اجتماعية أو الربط بين العلوم والرياضيات،

In Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 452

(١٣)

Smith, Stanley and Shores, op. cit, p. 252

(١٤)

فالرياضيات يمكن أن تكون أداء مفيدة في العلوم، والعلوم ومشكلاتها ومسائلها، يمكن أن تكون المادة التي تكسر الأفكار المجردة في الرياضيات، ويمكن أن تساعد دراسة التاريخ في فهم الأدب والاستمتاع به، كما يمكن أن تسهم دراسة بعض النصوص الأدبية في فهم بعض الأحداث التاريخية، والشخصيات.

ويرى سميث وستانلي وشورز<sup>(١٥)</sup> أن هناك ثلاثة أساليب للارتباط:

١ - الارتباط عن طريق الحقائق: فتبرز الحقائق التاريخية المرتبطة بنص أدبي، أو الأحداث التي تناولها رواية تاريخية.

٢ - الارتباط الوصفي Descriptive: عندما تستخدم أفكار أو عمليات أو مبادئ مشتركة بين مادتين للربط بينهما، فيمكن أن تستخدم العوامل الاقتصادية من علم الاقتصاد في تفسير أحداث تاريخية، أو عوامل نفسية من علم النفس في شرح بعض الحروب والصراعات بين الدول في التاريخ، أو تستخدم قوانين العلوم في تفسير الظواهر المناخية والجغرافية.

٣ - الارتباط المعياري Normative: والربط هنا عن طريق المبادئ أيضاً، ولكنها مبادئ أخلاقية - اجتماعية، وليست وصفية، مثل تفسير بعض جوانب التاريخ ومبادئ العدالة الاجتماعية، أو التحرر من التبعية.

ويلاحظ أن منهج الارتباط لا يحل مشكلة تجزئة المنهج حلاً جذرياً، فالمواد ما زالت محتفظة بذاتها واستقلاليتها، ويقوم على تدريس كل منها معلم متخصص، وهو لا يعيد بناء المنهج بناء شاملاً بغرض تحقيق تكامل حقيقى في المعرفة، فهو نوع من العلاج الجزئى.

ويراعى عند بناء منهج الارتباط تضمين المواد، أو الأجزاء، التي يزمع الربط بينها نفس الصف الدراسي، وفي الوقت المناسب، كما ينبغي أن يراعى الإشارة إلى جوانب الربط في محتوى المواد.

وقد يتم الربط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين كالجغرافيا

والتاريخ، أو الكيمياء والفيزياء، أو الاجتماع والاقتصاد، أو عن طريق معلمين يقومون بتدريس المادتين لنفس المجموعة من الطلاب، أو عن طريق فريق من المعلمين يقوم بتدريس بعض المواد أو الموضوعات لنفس مجموعة الطلاب.

### منهج الاندماج Fusion

يمثل هذا المنهج جهدًا آخر نحو التغلب على تجزئ وتفتيت المعرفة، وهو يذهب إلى مدى أبعد بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط.

ففي منهج الاندماج تزال الفواصل بين مادتين تمامًا وتدمجان في مادة جديدة، تخصص لها حصص واحدة، ويقوم بتدريسها معلم واحد.

وقد يكون الدمج بين مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدمج بين النبات والحيوان في علم الأحياء، أو قد يكون بين مادتين أو أكثر من ميدانين مختلفين فعلم الأرض يتكون من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافية.

وفي المرحلة الابتدائية كانت هناك محاولة لدمج العلوم والرياضيات في مشروع منيسوتا لتدريس العلوم والرياضيات Minnemast.

وعلى المستوى الجامعي حدث دمج بين الفيزياء والأحياء في الفيزياء الحيوية Biophysics.

وبين علم الاجتماع وعلم الأحياء في علم الاجتماع الحيوى Sociobiology.

وفي كليات التربية في مصر يوجد منهج مندمج هو التربية ومشكلات المجتمع.

## منهج المجالات الواسعة

### Broad Fields Curriculum

وهذا المنهج أكثر تطوراً من منهجى الارتباط والاندماج فى محاولة التغلب على تجزئ المعرفة، والتوصل إلى درجة الوحدة فى فرع كامل من فروع المعرفة.

**ففى المرحلتين الابتدائية والإعدادية :** يمكن اعتبار مادة العربى مجالاً واسعاً يضم القراءة والكتابة، والمجاء، والتعبير والنحو، وكذلك الرياضيات مجال واسع يضم الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات... والعلوم دمج لمناطق من مواد النبات والحيوان الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والفلك.

وقد ينشأ المجال الواسع من دمج مناطق من عدة فروع من المعرفة.

فمجال العلوم الطبيعية natural sciences دمج بين علوم فيزيائية وعلوم بيولوجية.

ومجال الانسانيات humanities يتناول انجازات الإنسان على امتداد التاريخ فى الأدب (دراما - شعر - قصة)، والفنون الجميلة (موسيقى - رسم - نحت - تصوير)، والعمارة وفنونها، والفلسفة.

وعلم البيئة، ecology : مجال واسع يدمج بين البيولوجيا، والكيمياء والزراعة، والاقتصاد، والاجتماع، والسياسة، والجغرافيا، وعلم الأرض.

ولا ينبغي أن يكون المجال الواسع مجرد حشد وتجميع موضوعات، أو مسح لها، بين دفتى كتاب، أو مقرر، دون تكامل حقيقى، كما حدث فى بعض مقررات العلوم العامة بالمرحلة الإعدادية بمصر.

بل ينبغي أن يتم فى المجال الواسع إبراز علاقات، وتكامل حقيقى بين مجالات معرفية لولاه لظلت مجزأة:

ويقول سميث وستانلى وشورز أن بدايات هذا المنهج كانت فى بعض المدارس الثانوية والجامعات الأمريكية فى العقد الثانى من القرن الحالى. وإن كان أول منهج يقوم على المجالات الواسعة قد طبق فى جامعة شيكاغو بين عامى ١٩٢٣، ١٩٢٥ حيث ضم المقررات التالية كمجالات واسعة: التفكير الناقد، طبيعة الإنسان وطبيعة العالم، الفرد فى المجتمع، الفنون: معناها وقيمتها<sup>(١٦)</sup>.

### نمطان من المجالات الواسعة:

يقترح سميث وستانلى وشورز نمطين من التكامل يمكن أن تبنى على أساسها مجالات واسعة تهدف إلى تحقيق التكامل فى المعرفة هما: النمط القائم على المبادئ، والنمط القائم على التطور التاريخى.

### (أ) النمط القائم على المبادئ أو الأفكار العامة:

حيث تستخدم مبادئ أساسية، أو أفكار عامة لينظم حولها المجال الواسع، ومن أمثلة ذلك منهج العلوم الاجتماعية فى جنوب ولاية داكوتا الذى بنى عام ١٩٣٢ ابتداء من الصف الأول إلى الصف الثامن حول الأفكار الخمس التالية:

- ١ - زيادة الاعتماد والتبادل بين مجموعات البشر.
- ٢ - ضرورة تأقلم الإنسان مع البيئة لتحقيق متطلبات العيش، وضغوط المجموعات المتنافسة والشروط اللازمة للتغير.
- ٣ - سيطرة الإنسان المتزايدة على الطبيعة.
- ٤ - ميل الإنسان للانتقال من مكان لآخر سعياً وراء مستويات أعلى من المعيشة.
- ٥ - التقدم الحتمى للديمقراطية<sup>(١٧)</sup>.

Ibid, p. 257.

(١٦)

Ibid., pp. 258-261

(١٧)



- وبالنسبة للعلوم، أورد الكتاب السنوى الواحد والثلاثون للرابطة القومية للتربية ثمانية وثلاثين مبدأ عامًا لبناء مناهج العلوم حولها، ومن هذه المبادئ :
- ١ - الشمس هى المصدر الرئيس للطاقة على الأرض .
  - ٢ - تنشأ الحياة من الحياة، وتنتج نفس نوعها من الحياة.
  - ٣ - يتحقق التوازن بين الصور المختلفة للحياة من خلال الاعتماد المتبادل بين الأجناس والصراع على الحياة.
  - ٤ - يحتمل أن تكون كل المادة ذات طبيعة كهربية.
  - ٥ - تصحب التغيرات الكيماوية تغيرات فى الطاقة<sup>(١٨)</sup>.

### (ب) النمط المبني على التطور التاريخي :

حيث يتخذ التطور التاريخي لمشكلة أو مؤسسة أو نظام أساسًا للتكامل، وبناء منهج مجالات واسعة تقوم على التطور التاريخي للأسرة، والعلاقات الدولية، الديمقراطية، العلوم، التربية الخ. وغالبًا ما نجد هذا النمط فى المستوى الجامعى.

### منهج النشاط

#### Activity Curriculum

ويسمى أيضًا منهج الخبرة Experience Curriculum

يتبنى هذا المنهج إلى نمط من المناهج يتمركز حول الطفل (أو المتعلم) Child-centered بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية (ومناهج الارتباط، والاندماج، والمجالات الواسعة) التى تتمركز حول المحتوى Content.

فمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وأغراضهم

وخبراتهم والنشاطات التي يقبلون عليها، والموضوعات أو المشكلات التي يهتمون بها، ويركزون عليها، ليس فقط كمجموعة، ولكن كأفراد.

ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التي تظهر للعين.

### جذور مبكرة لمنهج النشاط:

الاهتمام بنشاط الطفل، وميوله وحاجاته، وافساح المجال لقواه وقدراته الطبيعية لكي تتفتح لجدها في كتابات جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) الفيلسوف الفرنسي والمنظر التربوي، ويوهان هنريش بستالوتزي Johann Heinrich Pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧) رجل التربية السويسري، وفردرش فروبل Friedrich Froebel (١٧٨٢ - ١٨٥٢) رجل التربية الألماني.

أما جان جاك روسو<sup>(١٩)</sup> فقد قال بأن الإنسان خير بطبيعته، والطبيعة الخيرة للطفل تعني أن لديه دوافع نمو خيرة، وبالنسبة للتربية فينبغي أن يكون هدفها الأساسي رعاية نمو الطفل في إتجاه هذه الدوافع الخيرة، فإذا نشط الطفل أو استرسل في مرح صاخب، فلا ينبغي أن يكبت المعلم هذا النشاط حتى لا تشوه نزعاته الخيرة، ومنهج هذه التربية يكون متمركزاً حول الطفل، ومتساعاً لدرجة كبيرة.

وانتقد بستالوتزي<sup>(٢٠)</sup> الحفظ الآلي الذي كان يسود التربية في عصره، والتي كان محتواها يغلب عليه التجريد اللفظي، وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية، لهذا أقترح «دروس الأشياء» Object lessons التي تستخدم فيها النباتات والحيوانات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البص واللمس والسمع وأكد على مشاركة الأطفال لكي يصنعوا أشياء، ويدركونها، ويحللونها.

Robert S. Zais, op. cit., p. 214

(١٩)

Ibid., 44-45

(٢٠)

وأما فروبل<sup>(٢١)</sup> فكان له فضل اقتراح انشاء رياض الأطفال Kindertgarens لتكون كل منها « روضة » ينمو فيها الطفل، ويتعلم، نتيجة نشاطاته التلقائية، وتتاح له فيها فرص التعبير عن النفس من خلال تناول الأشياء، والنشاطات الجماعية.

### النشاط كحركة :

عاد التأكيد في التربية على اهتمامات الطفل، ودوافعه، وحرية، ومبادئه، قبيل نهاية القرن الماضي، وأوائل القرن الحالي، حيث عادت الدعوة إلى توفير الفرص للطفل لكي يتعلم من خلال النشاط، وقد جاءت هذه الدعوة كرد فعل لسيطرة المدرسة التقليدية التي كان التعليم يتم فيها في مواقف يكون المتعلم فيها ساكنًا إلا إذا سمح له بالحركة، ومن هنا فسر النشاط بمعنى الحركة الظاهرة الملاحظة.

ويعلق تانر<sup>(٢٢)</sup> على هذا التفسير بقوله أنه فاتته أن التعليم عملية نشطة، وقد يستمر دون علامات ظاهرة، بل إن هذا هو الغالب، وربما أن ما دعا إلى تفسير النشاط كحركة تأكيد التربية آنئذ على التعبير الخلاق عن النفس creative self-expression وكان لنظرية سيجموند فرويد Sigmund Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩) في التحليل النفسي، تأثير على النظر إلى النشاط كحركة، إذ كانت تقول بأن الطفل لديه تثبيتات Fixations سببتها الرموز السلطوية الضاغطة، وأن تحرره منها يكون من خلال نشاطات تدفع إلى السطح الأفكار المغمورة في اللاشعور، والتي تسبب له صراعات عاطفية<sup>(٢٣)</sup>

Ibid., p. 45

Ibid.

Tanner and Tanner, op. cit., p. 300

(٢١)

(٢٢)

(٢٣)

## تجارب المنهج النشاط

نتناول فيما يلي ثلاث تجارب تمت ما بين السنوات الأخيرة من القرن الماضي والعقد الثان من هذا القرن.

### تجربة المدرسة التجريبية الملحقه بجامعة شيكاغو:

قامت هذه التجربة عام ١٨٩٦ تحت توجيه جون وأليس ديوى John and Alice Dewey وقد بنيت على المبادئ التالية :

١ - أن الحياة، خاصة الحرف التى تخدم حاجات اجتماعية، ينبغي أن تكون بؤرة المنهج.

٢ - أن حرية التعبير عن النفس شرط ضرورى للنمو، ولكن هذا التعبير ينبغي أن يكون تحت توجيه المعلم، وأن الحرية وعدم التقيد ليس غايات بذاتها، ولكنها وسائل لتحقيق النمو العقلى<sup>(٢٤)</sup> أى أنها هادفة.

٣ - يتعلم الأطفال إذا قاموا بحل مشكلات يهتمون بها اهتماماً حقيقياً وحل المشكلات يتضمن استخدام الطريقة العلمية، وهذا النوع من التفكير هو الطريق للعمل الذكى<sup>(٢٥)</sup>.

٤ - النشاط ذو القيمة هو الذى يتيح للطفل فرصاً لمجابهة مشكلات والتوصل إلى حلول لها واختبار هذه الحلول، أى ليمارس عملية التفكير<sup>(٢٦)</sup>.

رأى ديوى<sup>(٢٧)</sup> أن هناك أربعة دوافع أساسية للتعلم لدى الأطفال هى :

Ibid., p. 285.

(٢٤)

Ibid., p. 302

(٢٥)

Ibid., 303

(٢٦)

Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 265

(٢٧)

( أ ) الدافع الاجتماعى Social impulse : ويظهر فى رغبة الطفل أن يشارك الآخرين خبراته المختلفة، لعباً ونشاطاً وعملاً.

( ب ) الدافع الإنشائى Constructvie impulse : ويسفر عن نفسه فى تشكيل أشياء مفيدة من الخامات، وفى الحركات الإيقاعية، وفى اللعب الإيهامى.

( ج ) الدافع إلى البحث والتجريب Impulse to investigate and experiment ويتضح فى أن يفعل الطفل أعمالاً بالأشياء المختلفة، ليرى ما سيحدث.

( د ) الدافع التعبيرى أو الفنى Expressive or artistic impulse ويبدو أنه تهذيب للتعبير عن اهتمامات الطفل الإتصالية والإنشائية.

وقال ديوى بأن هذه الدوافع الطبيعية طاقات غير مستغلة، ومن هنا نادى باستغلالها فى تربية الطفل عن طريق الحديث، والتعبير عن الواقع الاجتماعى، وصنع الأشياء لاشباع الدافع الإنشائى، وفى الاكتشاف لتلبية حاجاته نحو البحث والتجريب، وفى الخلق والابتكار لاشباع الدوافع التعبيرية والفنية.

### المنهج :

قسم المنهج إلى أقسام تمثل الحرف الشائعة كالطهو والحياكة والنجارة، ليس كما هى فى الحياة، وإنما كنشاطات أوسع :

**فالطهو :** يشمل نشاطات الحصول على الطعام وإعداده.

**والحياكة :** تتضمن نشاطات توفير الملابس.

**والنجارة :** تمارس فيها نشاطات توفير المسكن ومستلزماته.

وبهذا فإن هذه الحرف، تضم فيما بينها النشاطات التى تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للإنسان بعالمه : الطعام، والملبس، والمسكن.

وتتم النشاطات التى تمارس أثناء انشغال الطفل بهذه الحرف، فى ظروف



ومناخ تساعد على توجيه أفضل، وتنمية لاهتماماته وقيمه نحو الحياة والحفاظ عليها.

والنشاط الذى يمارس ليس نشاطاً يدوياً أو حركياً فقط، فالجانب العقلى فيه لا يقل أهمية عن الجانب الحركى، إذ يشتمل على التخطيط والتجريب.

وفضلاً عن هذا فإن الطفل كان يتابع تطور هذه الحرف فى المراحل المختلفة من تاريخ الإنسان منذ العصور البدائية وحتى الآن، وبذلك يكون التطور التاريخى للإنسانية خاصة المهام التى تخدم حاجات اجتماعية، هى الأساس فى المنهج. وهذا تزداد الأنشطة ثراء، ويكون تفهم الطفل لهذه الحرف أكثر عمقاً، ويكتسب قيم الحياة الاجتماعية والإنسانية.

وبالنسبة لتعلم العمليات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، فلا يبذل جهد خاص لتعليمها للأطفال فى سن ٦، ٧ لأن المفروض أن يتعلمها الطفل فى هذه السن، ولكنها تعلم له إذا ظهرت دلائل وعلامات على رغبة الطفل فى تعلمها للقيام بنشاطاته، واثرائها، وكذلك الحال بالنسبة للتاريخ والعلوم وغيرها من المواد، لا يتعلمها الأطفال إلا إذا كانت هناك حاجة إليها للقيام بمشروع<sup>(٢٨)</sup>.

### تجربة مدرسة ميريام التجريبية<sup>(٢٩)</sup>:

بدأت هذه التجربة عام ١٩٠٤ فى المدرسة الابتدائية بجامعة ميسورى تحت اشراف ج. ل. ميريام J. L. Miriam.

وقد خلا المنهج من المواد الدراسية التقليدية، وبدلاً منها نظم المنهج حول أربعة أقسام من النشاطات أصبحت هى «مواد» مدرسة ميريام وهى:

الملاحظة - اللعب - النشاط القصصى - العمل اليدوى.

وروعيت فى تنظيم المنهج المبادئ التالية:

Tanner and Tanner, op. cit., p. 302.

(٢٨)

Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 267-268.

(٢٩)

١ - أن يلي الحاجات المباشرة للتلاميذ أولاً ثم يعدهم بعد ذلك لاشباع حاجاتهم المستقبلية.

٢ - أن يقوم على نشاطات الحياة اليومية المألوفة للأطفال والبالغين وليس في صورة المواد الدراسية التقليدية.

٣ - أن يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، بما في هذا الميول والاهتمامات المختلفة والقدرات المتباينة.

٤ - ألا يلتزم بتحديد جامد للنشاطات في كل صف، بل يكون مرناً فيمكن تقديم بعض النشاطات وتأخير البعض الآخر، خلال العام الدراسي، بل ويمكن أن يتم ذلك بين الصفوف.

### المنهج «ومواد» مدرسة ميريام :

على أساس المبادئ الخمسة السابقة : كان تخطيط منهج مدرسة ميريام يضم أربعة «مواد» أو أقسام من النشاطات هي :

#### ١ - الملاحظة :

فالأطفال ينبغي أن يتكيفوا مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، ويمكن أن يحققوا هذا بفعالية كبيرة باستكشاف ودراسة مباشرة، بقدر الإمكان، لمظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية، وشمل هذا :

في الصفين الأول والثاني : الحياة النباتية والحيوانية، والأرض.

في الصفين الثالث والرابع : الصناعات المحلية.

في الصفين الخامس والسادس : النشاطات خارج البيئة المحلية، وتمتد إلى العالم أجمع.

في الصفين السابع والثامن : المهن المختلفة، ومن حيث المحتوى تتضمن الملاحظة ومجالات من العلوم والمواد الاجتماعية.

## ٢ - اللعب :

واللعب عند ميريام ليس مجرد وسيلة ترويح، ولكنه مظهر مهم من مظاهر حياة الطفل.. وقد شملت مادة « اللعب » في مدرسة ميريام خمس فصائل رئيسية من الألعاب :

( أ ) ألعاب تنافسية

( ب ) ألعاب بدنية

( ج ) ألعاب عقلية

( د ) ألعاب غنائية

( هـ ) ألعاب خلاء

كذلك تؤكد ألعاب تتضمن العلاقات بين الفرد والأشياء من حوله في الصف الرابع وما بعده. فيلعب الطفل بأشياء طبيعية، وبالماء، والهواء والحرارة وبآلات ميكانيكية وبالصوت والضوء والكهرباء.. وهي أقرب إلى النشاطات العلمية.

## ٣ - النشاط القصصي :

وشمل قراءة القصص، وسرد الحكايات للآخرين : والدراما والشعر، والموسيقى والغناء وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم. ويرتبط النشاط القصصي ارتباطا وثيقا بالترويح في مدرسة ميريام، لأن الترويح جانب هام من جوانب الحياة المتمدينة، والنشاط القصصي من الوسائل الهامة لقضاء الأطفال لوقت فراغهم والاستمتاع المباشر به.

ويشمل النشاط القصصي قراءات من أنواع متعددة منها :

١ - قصص الخيال، والأساطير.

٢ - الرحلات، والاستكشاف والمغامرات، والعادات.

٣ - الطبيعة.

٤ - الصناعات والاختراعات والعلوم.

٥ - التاريخ، وتاريخ الحياة.

٦ - الشخصيات.

٧ - الفكاكة.

#### ٤ - الأشغال اليدوية :

هى المادة الرابعة فى مدرسة ميريام، وتركز على النشاطات الإنشائية التى يمارسها الأطفال عادة، ويصنع فيها الأطفال أشياء مفيدة، أو للزينة والديكور، يصنعونها من الخبال والخرق، ومن الورق المقوى، والمنسوجات، ومن الخشب والمعادن.

أما القراءة والكتابة والحساب فشأنها فى مدرسة ميريام، كما فى مدرسة جون ديوى، ألا تعلم كفايات، أو لما لها من قيمة ذاتية، أو للحفاظ على التراث الثقافى، ولكنها تعلم عندما يعبر الأطفال عن حاجتهم إليها لإثراء نشاطاتهم.

#### تجربة مدرسة كولنجز التجريبية<sup>(٣٠)</sup> Elsworth Collings :

أجريت هذه التجربة فى بعض المدارس فى ريف مقاطعة مكدونالد بولاية ميسورى الأمريكية ابتداء من عام ١٩١٧ تحت إشراف السوارث كولنجز. ونشاطات المنهج فى مدارس هذه التجربة شبيهة بتلك التى كانت فى مدرسة ميريام والنشاطات هنا كانت :

اللعب - الرحلات - النشاطات القصص - النشاط العلمى  
وكان البرنامج التعليمى يقوم على اهتمامات التلاميذ، ويراعى قدراتهم.

#### المنهج :

وقد ضم ما يلى :

- ١ - مشروعات لعب : حيث يشارك التلاميذ فى نشاطات جماعية، ودراما، وألعاب وتنظيم حفلات.

٢ - مشروعات رحلات : وتمكن المتعلمين من الدراسة الهادفة لمشكلات البيئة، والنشاطات البشرية فيها.

٣ - مشروعات لنشاط قصصى : حيث يستمع الطفل إلى القصص سواء عن طريق السرد، أو من خلال الأغنية، أو التسجيل، أو بمصاحبة البيانو.

٤ - مشروعات عملية : تتمخض عن أشياء ملموسة مثل حظيرة دواجن أو اعداد حفل، أو زراعة بعض النباتات، أو صنع خريطة مجسمة.

### مراكز الاهتمام : Centers of Interest

يلاحظ ان اهتمامات الأطفال متعددة جدا، ومتقلبة، وهم ينشغلون في نشاط ويتركونه إلى آخر وفقا لتقلبات اهتماماتهم، ولهذا فإن الحديث عن «مراكز اهتمام الأطفال» لا يعنى وصف التنظيم الحقيقى لاهتمامات الأطفال، ولكن وصف تقسيم معين للاهتمامات بغرض حصر نشاطات الأطفال في عدد محدود من الأقسام أو المراكز، يمكن التعامل معه.

ووفقا لأحد التصنيفات التى طبقت في بعض مناهج المرحلة الأولى في مدارس كاليفورنيا عام ١٩٣٠، فإنه رؤى أن نمو الأطفال المرغوب فيه، يمكن أن يتحقق إذا اشتركوا في نشاطات في مستواهم العقلى، ويحقق أغراضهم كجماعة، ووفقا لهذا المقرر الدراسى فإن النشاطات التى يمكن أن يستوعبها الطفل والتى يكون احتمال اهتمامه بها أكبر هى :

- ١ - ما يتصل بالفضاء.
- ٢ - ما يتعلق بالزمن المعاصر.
- ٣ - ما يتكرر حدوثه من حيث الخبرة.
- ٤ - ما تهتم به الجماعة.
- ٥ - ما يمثل تمثيلا حقيقيا حياة الطفل.
- ٦ - ما يشمل شخصيات معروفة ومألوفة للأطفال مثل الأباء والجيران، وساعى البريد والمعلم.



٧ - الشيء المظهرى الذى يدخل عادة فى خبرته الاجتماعية مثل السيرك، الحريق، الاستعراض، الطائرة.

وقد شمل تصنيف الاهتمامات، وفقا للمعايير السابقة، وما يعتقد أن الأطفال يهتمون به من نشاطات، وهى نشاطات تتمركز حول مراكز الاهتمام المتصلة بما يلي :

الحياة المنزلية، العالم الطبيعى، المجتمع المحلى، والخبرات المشتركة للأطفال، الطعام (انتاجه وتوزيعه)، المواصلات والاتصال، حياة المجتمع فى العصور الخالية، الحياة فى مجتمعات أخرى، الخبرات الاجتماعية.

وقد كان هذا التصنيف لمراكز اهتمام الأطفال على أساس الملاحظات العملية والتأملات الذهنية أكثر منه على أساس بحث علمى منظم، ولكنه أدى فيما بعد إلى مزيد من الاهتمام بدراسة اهتمامات الأطفال.

#### خصائص منهج النشاط :

رغم بعض الاختلافات التى تظهر فى تجارب جون واليس ديوى، وميريام، وكولنجز. . وغيرها، فقد حاول بعض المؤلفين ومنهم روبرت زايس<sup>(٣١)</sup> أن يبرزوا بعض خصائص أساسية لمنهج النشاط.

١ - يتحدد المنهج بحاجات المتعلمين واهتماماتهم : والحاجات والاهتمامات هنا هى التى يشعر بها المتعلمون أنفسهم، وليس ، تلك التى يتصور البالغون أنهم يحتاجون إليها، أو ينبغى أن يهتموا بها.

إلا أن تانر<sup>(٣٢)</sup> يرى أن التطبيق العملى لم يكن كذلك، فهو يرى أن المعلمين كانوا يتلاعبون بالموقف التعليمى لكى يجعلوا الأطفال يعبرون عن اهتمامهم بدراسة بعض الموضوعات، والأطفال بطبعهم يحاولون أن يدخلوا السرور إلى البالغين، خاصة معلمهم، وهذا فإن هذه الميزة تصبح شكلية أكثر منها حقيقية.

Robert S. Zais, op. cit., pp. 409-410.

(٣١)

Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 297.

(٣٢)

٢ - واجب المعلم في هذا المنهج.

( أ ) اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

(ب) مساعدة تلاميذه على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم حولها.

وليس هذا بالأمر السهل، وتزیده صعوبة الحاجة إلى تمييز الحاجات والاهتمامات الحقيقية الأصلية للمتعلمين، عن تلك التي هي مجرد نزوات عابرة، فالأولى أكثر استقراراً، وتتضمن بذور واحتمالات النمو، بينما الأخيرة مجرد مشيرات عابرة لا ينبغي الانشغال بها، أو جعلها تصرف الانتباه عن الاهتمامات الحقيقية.

وقد كان هذا دافعا للقيام ببحوث كثيرة في مجال نمو الإنسان طفلاً ومراهقاً لتحديد الحاجات والاهتمامات السائدة في كل مرحلة عمرية، ليس لكى يسلم بها المعلمون وبينون المناهج والنشاطات على أساسها، ولكن لكى تساعدتهم على الاستدلال على الحاجات الملحة لمجموعات الأطفال والشباب الذين يتعاملون معهم، وعلى اهتماماتهم..

٣ - حيث ان حاجات واهتمامات المتعلمين هي التي تحدد المنهج، فلا يمكن إعداد المنهج مسبقاً، كما يحدث في التنظيمات التي تقوم على المحتوى.

٤ - منهج النشاط لا يتحدد فيه شكل المنهج إلا عندما يعمل المعلم وتلاميذه معاً، ويخططون سوياً، ويحددون الأهداف التي يسعون لتحقيقها، والمصادر التي يرجعون إليها أو يستشيرونها، والنشاطات التي يقومون بها، ووسائل التقويم التي يستخدمونها.

هذا التخطيط التعاوني المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية، من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنواناً له.

وليس معنى هذا افتقار هذا المنهج إلى أى إعداد مسبق، فالمعلم مطالب، كما يقول سميث وستانلى وشورز<sup>(٣٣)</sup> بما يلي :

( أ ) اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 410.

(ب) إرشاد التلاميذ إلى الاختيار السليم من بين هذه الاهتمامات ما ينظمون نشاطاتهم حوله.

(ج) مساعدة التلاميذ كمجموعات، وأفراد في التخطيط لنشاطاتهم والقيام بها.

(د) معاونة التلاميذ على تقويم خبراتهم.

وبذلك فإن المعلم عليه أن يقوم بإعداد مسبق لمساعدة تلاميذه لاتخاذ القرار بشأن ما يقومون به، وكيف يقومون به، والأساليب التي يستخدمونها لتقويم نتائج عملهم ونشاطاتهم.

٥ - تحتل طرائق حل المشكلات problem-solving techniques مكانا بارزا في التعليم في هذا المنهج، فثناء ممارسة التلاميذ لأنشطتهم والسعى نحو تحقيق أهدافهم يصادفون مشكلات أو عوائق، عليهم أن يتغلبوا عليها، وحيث أنها تمثل تحديا حقيقيا بالنسبة لهم، لأنها مشكلات حقيقية وليست مصطنعة أو خيالية، فإن مجابهتها والتوصل إلى حلول لها، يكسب التلاميذ القيم الأساسية للتعلم من هذا المنهج ومن ذلك الواقعية، والدلالة، والحيوية، والصلة الوثيقة بين النشاط والخبرة.

٦ - المواد الدراسية مصادر مفيدة، وليست معلومات ينبغي حفظها، هي وسائل لحل المشكلات، وليست غايات بذاتها.

ونشاطات التعلم في هذا المنهج يهتم بها أكثر كثيرا مما في منهج المواد الدراسية الذي يركز على المحتوى.

٧ - ليست هناك حاجة إلى نشاطات خارج المنهج، فالتلاميذ يمارسون نشاطات متعددة، كل حسب ميوله واهتماماته، وقدراته داخل المنهج نفسه، وفي إطار الأهداف التي يسعون لتحقيقها.

### مميزات منهج النشاط:

١ - الدافعية الذاتية: حيث النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وحاجات التلاميذ، فلا حاجة إلى دوافع خارجية مفروضة أو مصطنعة، ويتعلم

التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها، وليس لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات.

٢ - التعلم في هذا المنهج حقيقى، له معنى وله دلالة لدى التلاميذ، لأنه ذو صلة وثيقة بحاجاتهم واهتماماتهم.

٣ - يراعى هذا المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التى تمارس نشاطا معيناً إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته، ومن ناحية أخرى يمكن أن يقوم بمشروعه الخاص، إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة.

٤ - التأكيد على نشاطات ومهارات حل المشكلات، تكسب التلاميذ المهارات والعمليات التى يحتاجون إليها فى التعامل بفعالية مع الحياة خارج المدرسة، وحل مشكلاتها فحيث أن المنهج يتعامل مع الحاجات الحقيقية للتلاميذ فهو الحياة نفسها، وليس مجرد إعداد لها، وأى إعداد للحياة أفضل وأكثر فعالية من مجابهة مشكلات الحياة نفسها؟!

### النقد الذى وجه إلى منهج النشاط:

شك نقاد هذا المنهج فى فعاليته، وكفايته من الناحية التربوية، وأشاروا جوانب نقد منها:

١ - لا يوفر الكثير نحو الإعداد للحياة، فإذا تركت الحرية للتلاميذ لاختيار ما يدرسون، وما لا يدرسون، ما يتعلمونه، وما لا يتعلمونه، فإنهم قد يغفلون كثيراً من المعارف والمفاهيم الحيوية للتعامل مع الحياة المعاصرة.

٢ - يهمل المنهج أهدافاً اجتماعية ذات أهمية فى التربية، فهناك بعض جوانب من التراث الثقافى ينبغى أن يتعلمها كل التلاميذ، حفاظاً على هذا التراث وعلى التماسك الاجتماعى، والحساسية الاجتماعية، وقد توصل كلباتريك إلى هذا القصور فى النظرة الاجتماعية<sup>(٣٤)</sup>.

Tanner and Tanner, op. cit, p. 301.

(٣٤)

٣ - افتقاره إلى تنظيم أفق محدد، وكما يقول سميث وستانلي وشورز فإن الادعاء بأن هذا التنظيم يقوم على اهتمامات المتعلمين لا يكفي لتوفير إطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج<sup>(٣٥)</sup>، ويتهم المتمسكون بمنهج المواد الدراسية أن اللانمط antipattern في منهج النشاط، أكثر خطرا على التربية من التجزئة في منهجهم، وإن كان هذا يمكن الرد عليه بأن التجارب التي أشرنا إليها لجون ديوى وميريام وكولنجز نظمت الأنشطة حول دوافع أو نشاطات أو مشروعات، وفي التطبيقات الحديثة لهذا المنهج نظمت النشاطات حول مراكز اهتمام centers of interest مثل :

الحياة المنزلية - العالم الطبيعي - المجتمع المحلي - الغذاء وذلك لكي تكون النشاطات محدودة في عدد معقول من الأقسام مما يجعل تنظيم المنهج ممكنا، وإدارته حسنة.

٤ - افتقار المنهج إلى الاستمرارية والتتابع، فاهتمامات التلاميذ متقلبة، وتتغير بسرعة عوامل وراثية أو بيئية لا يمكن التحكم فيها، وفي ذلك يقول تانر أن الخبرة قد أظهرت بوضوح لكثير من المنظرين التربويين، أن منهجا يعتمد كلية على الاهتمامات اللحظية للأطفال مستحيل، فمثل هذا المنهج لن يكون له تتابع، أو نتائج يمكن تحديدها مسبقا، حتى بالنسبة للنتائج السيكولوجية له وحتى بالنسبة لمدراس اللعب Play-schools فينبغي أن تكون لها أهداف وبرنامج مخطط لتحقيق هذه الأهداف، والا فيستوى الأمر لو بقى التلميذ في منزله<sup>(٣٦)</sup>.

وكذلك فإن التلاميذ قد يكررون نشاطا معينا عاما بعد آخر، دون تغير يذكر لثبات اهتماماتهم في دائرة ضيقة.

وللتغلب على مشكلة عدم الاستمرارية والتتابع بذلت جهود في اتجاهين :

( أ ) الاتجاه الأول : اكتشاف التتابع الطبيعي للنمو العقلي للطفل والمراهق، وبحوث بياجيه Jean Piajet رائدة في هذا المجال، ولكنها لا تشكل في

Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 292

(٣٥)

Tanner and Tanner, op. cit., p. 297.

(٣٦)



رأى زايس الأساس الملائم لتحقيق التتابع في تنظيم المنهج، ذلك أن النمو العقلي يتأثر كثيرا بالعوامل البيئية، كما يتأثر بعوامل النضج ومن المشكوك فيه أن مثل هذه البحوث يمكن أن توفر أبدا الأساس للتتابع في المنهج.

(ب) الاتجاه الثاني: تحديد مراكز الاهتمام لدى المجموعات العمرية المختلفة عن طريق، البحث العلمي، فإذا أمكن تحديد أنماط عامة مشتركة لاهتمامات كل مجموعة عمرية، يمكن الوصول إلى أساس معقول للتتابع في منهج النشاط، إلا أن الصعوبة هنا أنه رغم التوصل إلى بعض هذه الأنماط المشتركة للمجموعات العمرية، إلا أن الاهتمامات الفردية متفاوتة تفاوتاً كبيراً، الأمر الذي قد يترتب عليه إما:

١ - عدم إمكان تصنيفها إلى عدد معقول من مراكز الاهتمام.

٢ - زيادة هذه المراكز زيادة كبيرة لدرجة أن إمكانية التعامل معها تصبح صعبة جداً، فضلاً عن التغير المستمر في هذه الاهتمامات نتيجة التغيرات البيئية<sup>(٣٧)</sup>.

٥ - مفهوم حرية التعبير الذي قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبي، فلم يتوصل مؤيدو هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الأطفال ليحيوا حياة كاملة، وإنما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية في تعريف الحرية: تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المادة الدراسية، تحرر من الأهداف التي يفرضها البالغون، وكان ثقل هذا التحرر في مجال الفنون والابتكارية<sup>(٣٨)</sup>.

وقد انتقد جون ديوي عام ١٩٢٩ هذا الاتجاه الذي فسرت به نظرياته تفسيراً خاطئاً فقال «أن الطفل الذي يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثري خبراته على العكس من هذا فإنه سوف يعاني من الحرمان، فليس هناك توالد ذاتي في الحياة العقلية»<sup>(٣٩)</sup>.

Robert S. Zais, op. cit., p. 412.

(٣٧)

Tanner and Tanner op. cit., p. 294.

(٣٨)

Ibid., P. 295.

(٣٩)

٦ - أدى سوء تطبيق هذا المنهج إلى أن نشاط التلميذ أصبح غاية في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحقيق نمو الطفل عن طريق الخبرة النشطة.

### صعوبات عملية في تطبيق المنهج :

بالإضافة إلى أوجه النقد السابقة فإن هناك صعوبات عملية تواجه تطبيق هذا المنهج خاصة إذا عم على نطاق واسع، ومن هذه الصعوبات.

١ - يتطلب هذا المنهج معلما على درجة غير عادية، وعالية جدا، من الكفاية، واسع الثقافة، متفقه في نمو الطفل، ومشكلاته، وفي العلاقات المتشابكة بين الأطفال.

وكليات إعداد المعلمين بأوضاعها، ونظمها الحالية لا تعد هذا المعلم خاصة على مستوى المرحلة الثانوية.

٢ - الكتب وغيرها من الوسائل التعليمية، وهي تعد عادة لمناهج المواد الدراسية ووفق تخصصاتها، قد لا تتناسب ومنهج النشاط.

وفضلا عن هذا فإنه يتطلب وسائل تعليمية كثيرة جدا لدرجة أن المعلم قد لا يكون لديه معرفة كافية باستخدامها بكفاية وفعالية، أو تصبح تكلفتها عالية جدا، لدرجة أن الموارد المتاحة لا تكفي لتوفيرها.

### تعليق :

يوجد عدم تقبل عام للأسس الفلسفية التي يقوم عليها منهج النشاط، وخاصة من المؤمنين بالمناهج التي تنظم حول المحتوى لارتكاز منهج النشاط الأساسي على حاجات واهتمامات التلاميذ، وعدم توجيه العناية الكافية للتراث الثقافي، وفي ذلك يقول تانر أنه بنهاية الحرب العالمية الثانية، كان هناك اتفاق بين المنظرين في ميدان المناهج على أن الاهتمامات المباشرة للمتعلمين ليست أساسا ملائما لتطوير المنهج، فالاهتمامات هي أحد المحددات لما ينبغي أن يضمن المنهج (وليست كل المحددات) <sup>(٤٠)</sup>، لقد توصل كلباتريك إلى نتيجة مشابهة عبر

عنها بقوله أن مفهوم النشاط بذاته لا يكفي، ولا يمكن أن يكفي، لبناء نظرية متكاملة للمنهج وذلك بعد قيامه بتحليل تعاريف «منهج النشاط» في كتابات المؤلفين عنه<sup>(٤١)</sup>.

ولكن من جانب آخر فإن اهتمامات المتعلم، وحاجاته، قد أثرت في نقطة البداية في دراسة كل ما في المنهج، وتجاهل هذا الاتجاه يعنى تجاهلا للدافعية في التعلم ولكن لا ينبغي أن يحجب عنا هذا دور التربية في تعديل اهتمامات المتعلمين، وتوسيع آفاقها، واثرائها، ويتطلب هذا بيئة تعلم، مخططة جيدا، وتتفق مع المبادئ السليمة لنمو الطفل.

وسبب عدم الاقتناع بأن تنظيم المنهج كلية على أساس اهتمامات المتعلمين، وسبب أوجه النقد الأخرى، والصعوبات المختلفة في التطبيق فإن منهج النشاط لم يصادف تقبلا واسعا على الاطلاق بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية، وكان معظم تطبيقه في مدارس رياض الأطفال، والمدارس الخاصة التجريبية الملحقه بالجامعات، خاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، كما تبنته بعض المدارس الجديدة التي أنشئت خصيصا لتطبيق الفلسفة التي قام عليها منهج النشاط وتوفير الحرية التربوية ولتبدأ من البداية على أساسها مثل مدارس اللعب play-schools ومدارس النشاط activity-schools.

ولم يؤثر منهج النشاط في تنظيمات المناهج إلا مع ازدهار التربية التقدمية Progressive education (بعد انشاء رابطة التربية التقدمية في أمريكا عام ١٩١٩) في العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن، وحتى آنئذ فإنه لم يطبق إلا في عدد قليل ومتناثر من المدارس الابتدائية ولم يحدث أن نظر إليه بجدية في المدارس الثانوية<sup>(٤٢)</sup> وإن كانت الأفكار التي يقوم عليها، قد تركت بعض الأثر على تطوير المناهج في هذه المدارس.

Ibid., p.301.

(٤١)

Robert S. Zais, op. cit., p. 409.

(٤٢)

وقد أثر منهج النشاط تأثيراً مهماً ودائماً على منهج المدرسة الابتدائية خاصة في الدراسات الاجتماعية، فلم يعد المحتوى يقسم بها إلى أقسام ضيقة، وأصبح يتكامل حول مشكلات، أو وحدات خبره...

ويذكر تانر أن نتائج تقويم المناهج التي اعتمدت كلية على النشاطات، أوضحت أنها أكثر ملاءمة للمتفوقين والأعلى من المتوسط، ولكن يبدو أنها لا توفر الفرص الكافية لإتقان المهارات الأساسية بالنسبة للتلاميذ الأقل قدرة<sup>(٤٣)</sup>.

## منهج المشروعات Project Curriculum

هو منهج ينظم على شكل سلسلة من المشروعات.

### نبذة تاريخية :

استخدم لفظ «مشروع Project» في التربية منذ أواخر القرن التاسع عشر وكانت طريقة المشروع Project Method طريقة ثورية في التعليم وقتئذ، خاصة في مجالي التربية العلمية والتربية الزراعية<sup>(٤٤)</sup>.

لقد كانت طريقة المحاضرة هي السائدة في التدريس، وقلما كان التلاميذ يشاهدون الظواهر التي يحاضرهم عنها المعلمون، ثم دخلت الطريقة العملية في تدريس التربية الزراعية في المدرسة الثانوية في العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر، في صورة مشروعات. فالطلاب كانوا يقيمون في مزارع ولكي يتعلموا الطرق المختلفة للزراعة طلب إليهم ممارستها فعلاً، فكانوا يقومون مثلاً بمشروع لتجربة زراعة سلالة من القمح تقاوم الأمراض في منطقة موبوءة ويقارنون بين إنتاجيتها وإنتاجية السلالات العادية، والهدف من مثل هذا المشروع كان مزدوجاً: التعلم عن طريق الممارسة الفعلية في ظروف واقعية، والمساهمة في

Tanner and Tanner, op. cit., p. 299.

(٤٣)

Ibid., p. 304.

(٤٤)

تحسين طرق الزراعة ونوعية الحياة وتنمية الاتجاهات السليمة نحو التغيير من خلال التجريب. وبهذا تزول الفواصل بين التربية والحياة وتصبح كل منها امتداداً للآخرى. ولم يكن الحال كذلك عندما كان التعلم يتم عن طريق المحاضرات، ومن خلال الكتب.

وليس في طريقة المشروع ما يمنع التلميذ من التعلم عن طريق الكتب، ولكن القراءة هنا لمساعدته في القيام بالمشروع، فهي موجهة نحو هدف والمادة العلمية مرتبة ترتيبها منطقياً في الكتب، إلا أن المتعلم يرجع إليها لارتباطها بأهدافه، ولحاجته إليها في القيام بالمشروع، وبهذا يصبح ارتباطه بها سيكولوجياً.

### طريقة المشروع عند جون ديوى :

نادى جون ديوى بأن الأطفال يتعلمون بالعمل في حل مشكلات يهتمون بها اهتماماً حقيقياً ويتطلب حل المشكلات بالعمل الذكى استخدام التفكير السليم، والتفكير السليم عند ديوى هو تطبيق الطريقة العلمية في حل المشكلات التى تتراوح بين المشكلات البسيطة للحياة اليومية والمشكلات الاجتماعية المعقدة، والمشكلات العقلية المجردة. وتتكون الدورة الكاملة للتفكير من خمسة أطوار Phases، لا يلزم أن تكون متتابعة، وبهذا لا ينظر إليها كخطوات تنتهى خطوة لتتلوها أخرى وهكذا، إنما هى خصائص، أو متطلبات للتفكير التأملى reflective وهذه الأطوار هى :

- تحديد المشكلة.
- ملاحظة الظروف المحيطة بالمشكلة أى تحديد العوامل المؤثرة فيها، ويتضمن هذا جمع معلومات عنها.
- صياغة فروض يمكن أن تكون فيها حلول للمشكلة.
- التمعن والتدبر فى قيمة كل فرض من هذه الفروض.
- اختبار الفروض بالأسلوب المناسب لتبين ما اذا كانت تؤدى إلى النتيجة المطلوبة وهى حل المشكلة.



وقد طبق ديوى هذه الأفكار فى مدرسته التجريبية، فجعل الأطفال يقومون «بمشروعات» فى مجال الحرف التى يتكون منها المنهج.

والمشروع التربوى عند ديوى ليس مجرد نشاط، أو حركة، فالنشاط بذاته قد يكون اعتباطيا، لا يعتمد على تفكير سليم بينما الذى أراده ديوى هو النشاط الذكى الذى يتيح للطفل فرص التوصل إلى حلول لمشكلاته، واختبار هذه الحلول، وبعبارة أخرى فهو لا يقتصر على الحركة وإنما يتطلب ممارسة التفكير. هذا النشاط الذكى هو أساس فكرة المشروع عند جون ديوى، التى طبقها فى مدرسته التجريبية<sup>(٤٥)</sup>.

### طريقة المشروع عند كلباتريك:

نشر وليام هيرد كلباتريك William Hurd Kilpatrick بحثا فى مجلة كلية المعلمين بجامعة كولومبيا عام ١٩١٨، بعنوان «طريقة المشروع The Project Method» وقد قال فى هذا البحث أن الفعل الهادف purposeful act ينبغى أن يكون الأساس (أو بتعبيره قالب البناء Building block) فى المنهج، وأن أغراض الطفل ينبغى أن تكون مفاتيح تعلمه.

وقد حاول كلباتريك فى نظريته التى أقام عليها طريقته فى المشروع، أن يزاوج بين نظرية الارتباط connectionism، أو نظرية المثير - الاستجابة (م - س) Stimulus-Response (S-R) التى كانت تسود علم النفس فى عصره، وفلسفة جون ديوى التربوية فى المشروع التى أوضحناها فيما سبق.

وخلص كلباتريك إلى أن المشروع «نشاط هادف مخلص من جانب المتعلم يتم فى بيئة اجتماعية».

أما ما يقصده كلباتريك بالنشاط الهادف، فهو أنه نشاط يقوم به المتعلم لحل المشكلات.

وبذلك فإن أى نشاط يقوم به المتعلم لحل مشكلة يعتبر «مشروعًا Project»

عند كلباتريك. ويشمل هذا بناء زورق أو حياكة رداء، أو كتابة خطاب، أو الاستمتاع بخبرة جمالية، وحتى «التدريب» قد يصبح «مشروعًا».

وإذا كان كلباتريك قد توسع في تعريف المشروع، فهل كل نشاط يعتبر عنده مشروعًا؟ بالطبع فإن الأمر ليس كذلك، فما الذي يميز النشاط الذي يعد مشروعًا عن غيره؟

المعيار عند كلباتريك هو اتجاه المتعلم نحو العمل، ونظرته إليه، إذا أقبل عليه بابتهاج، وكانت دوافعه إليه ذاتية، وعمل فيه برغبة واستمتاع، فهو «مشروع»، أما إذا شعر الطفل أنه مفروض عليه، مكلف به، فهو «عمل روتيني»<sup>(٤٦)</sup>.

ويستوى في هذا أن تكون «فكرة» المشروع نابعة من المعلم أو التلميذ، طالما أن التلميذ يتبناها، ويتقبلها بصدق وحرارة، والأفضل كما يرى كلباتريك أن يمارس التلميذ الخطوات الأربع للقيام بالمشروع وهي:

purposing	اقترح المشروع
planning	التخطيط لمشروع
executing	تنفيذ المشروع
judging	الحكم على الإنجاز في المشروع

حقيقة أن المعلم قد يقترح مشروعًا أفضل ويخطط له تخطيطًا أحسن، ولكنك إذا أردت «أن تعلم الطفل، كيف يفكر، وكيف يخطط لنفسه فاتركه يضع هذه الخطط بنفسه» هكذا قال كلباتريك<sup>(٤٧)</sup>.

وهذا تطبيق قانون التدريب law of exercise في سيكولوجية الارتباط Psychology of Association كذلك فإن الطفل عندما يضع الخطط بنفسه يقتنع بها، ويخلص لها، ويتحمس فيرضى، ويقبل على التعلم، وهذا تطبيق كلباتريك لقانون الأثر law of effect.

Ibid., PP. 302-304

(٤٦)

Ibid., p. 305

(٤٧)

ويعلق تانر على هذا بقوله أن أفكار كلباتريك عن المشروع تجعل موقعه الفلسفى مع الذين ينادون بأن يتمركز المنهج حول الطفل، ويكاد يصل فى ذلك إلى القول بأن الطفل ينبغى أن يعد منهجه<sup>(٤٨)</sup>.

### تطبيق نظرية كلباتريك فى المشروع :

كان معظم تطبيق هذه النظرية فى المدرسة الابتدائية، ولم يكن من السهل تمييزها عن منهج النشاط حيثما طبقت، وتعددت المشروعات وتنوعت ومنها مشروعات السيرك، بيوت العرائس، منضدة الرمل، استعراضات مدرسية، مزرعة، زوارق، مكتب بريد، قدماء المصريين، حياة الاسكيمو، إصدار صحيفة، حديقة حيوان.

والمشكلة لم تكن فى العثور على مشروع، أو اختياره، وإنما إذا كان ذا قيمة، وجديرًا بالعمل فيه.

ويقترح قوره<sup>(٤٩)</sup> أن يراعى عند اختيار مشروع (جماعى) مراعاة الشروط الآتية :

- ١ - أن يحقق غرضًا من أغراض التلاميذ ويساير ميولهم ورغباتهم.
- ٢ - أن يكون غنيًا بالخبرات، بمعنى أن تنفيذه يكسب التلاميذ خبرات متعددة فى جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة.
- ٣ - أن تراعى الظروف والإمكانات المختلفة التى تساعد على نجاح المشروع.

وقد وجدت طريقة كلباتريك فى المشروع طريقها إلى تدريس المواد الاجتماعية فى المدارس الثانوية وكان هذا عن طريق التعلم المتمركز حول المشكلات لتحقيق

(٤٨)

Ibid..

(٤٩) حسين سليمان قورة، الأصول التربوية فى بناء المناهج، الطبعة الرابعة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٥)، ص ص ٢٥٤ - ٢٥٥.

(٥٠) محمد صلاح الدين مجاور، فتحى عبد المقصود الديب، المنهج المدرسى : أسسه وتطبيقاته التربوية، الطبعة الثانية (الكويت : دار العلم، ١٩٧٤) ص ص ٣٨٦ - ٣٨٨.

التكامل فى المادة العلمية وتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير التأملى، ومساعدة الشباب على حل مشكلاتهم.

وفى مصر يذكر مجاور والديب<sup>(٥٠)</sup> أن المدرسة الابتدائية النموذجية التى كان معهد التربية يشرف عليها عام ١٩٣٩، والمدارس النموذجية الأخرى التى أنشئت بعد ذلك، قد طبقت طريقة المشروعات.

### نقد طريقة المشروع :

كثير من النقد الذى وجه إلى منهج المشروعات هو نفسه الذى وجه لمنهج النشاط ومن هذا النقد :

١ - لا تربط طريقة المشروعات التربية بكل المشكلات الاجتماعية بما فيه الكفاية، فمع أن المشروعات الجماعية تتطلب بيئة اجتماعية وأغراضاً مشتركة بين أفراد الجماعة، فإن هذا غير كاف لجعل طريقة المشروعات اجتماعية النظرة والاهتمام، فهى أقرب إلى كونها طريقة متمركزة حول الطفل.

٢ - طريقة كلباتريك فى المشروع كانت محاولة لمزاوجة نظرية الارتباط فى علم نفس التعلم، ونظرية ديوى فى التربية.

ونظرية الارتباط اختصرت مفهوم التعلم إلى مجرد تكوين استجابات سليمة للمثيرات المختلفة بينما يرى ديوى أن الهدف الأول للتربية هو الاستخدام الحر للذكاء، ومن هنا التناقض بينهما.

٣ - كان ديوى يهدف إلى التوصل إلى منهج جديد، يبدأ من خبرة الطفل، ولكنه ينتهى بالمادة العلمية المنظمة.

بينما كان كلباتريك يرى أن الاحتياجات المستقبلية لا يمكن التيقن منها، واعترض على تحديد المادة العلمية مقدماً.

٤ - طريقة المشروعات مثل منهج النشاط: تجعل المنهج، ذا طبيعة مجزأة، عفوية إذا كان يقوم كلية على المشروعات، إذ أنه سيفتقر إلى التسابع والتصميم design مما يجعل من الصعب تقويم المنهج تقويمًا موضوعيًا.

٥ - أكدت طريقة المشروع المعرفة والمهارات كأدوات تحقق الاهتمامات المباشرة، بمعنى أن قيمتها تقاس بقدر ما تساعد المتعلم على حل المشكلات، ولكن جزءاً صغيراً من خبرة الجنس البشرى هو الذى يساعد فى حل المشكلات، فهل تلغى من المنهج معظم المعرفة ومجالات المحتوى، التى تتطلب استمرارية، ومعالجة نظامية؟ إن فى هذا خطورة شديدة، ويمثل نظرة ضيقة جداً للمعرفة.

٦ - قد يختار الأطفال نشاطات عملية تتعلق بالبناء وصنع الأشياء، وكثير منها ذو مستوى معرفى منخفض، بالمقارنة بالبحث العقلى الهادف.

٧ - قد تؤدى إلى تشجيع الفردية، إذا تمادى التلاميذ فى القيام بمشروعات فردية، وقلت المشروعات الجماعية، والأهداف المشتركة، مما يؤثر على عملية التطبيع الاجتماعى.

٨ - صعوبة الحصول على مواد، ووسائل للقيام بمشروعات معينة، فعظم المواد والأدوات والوسائل مرتبطة بالمواد الدراسية.

٩ - إهمال متابعة الأفكار العامة، والخبرات النظرية، والفشل فى تنمية القدرة على التفكير.

١٠ - وأخيراً فإن الخطر الأكبر فى طريقة المشروع لكلباتريك، هو تمركزه حول الطفل، والتمادى فى إطلاق العنان للأطفال لاتخاذ قراراتهم، وتحديد دراساتهم، دون توجيه عاقل.



## المنهج المحورى The Core Curriculum

نشأت فكرة «المحور Core» حول بداية القرن الحالى لسببين مختلفين :

١ - التغلب على التعلم المجزأ الذى يتجمع من المواد الدراسية المنفصلة، فاعتقد أن تنظيم المادة العلمية فى محور يبرز العلاقات المتبادلة بينها، وتوجد عدة أنواع من المحاور تعتمد على المواد الدراسية نشأت استجابة لهذا الاتجاه.

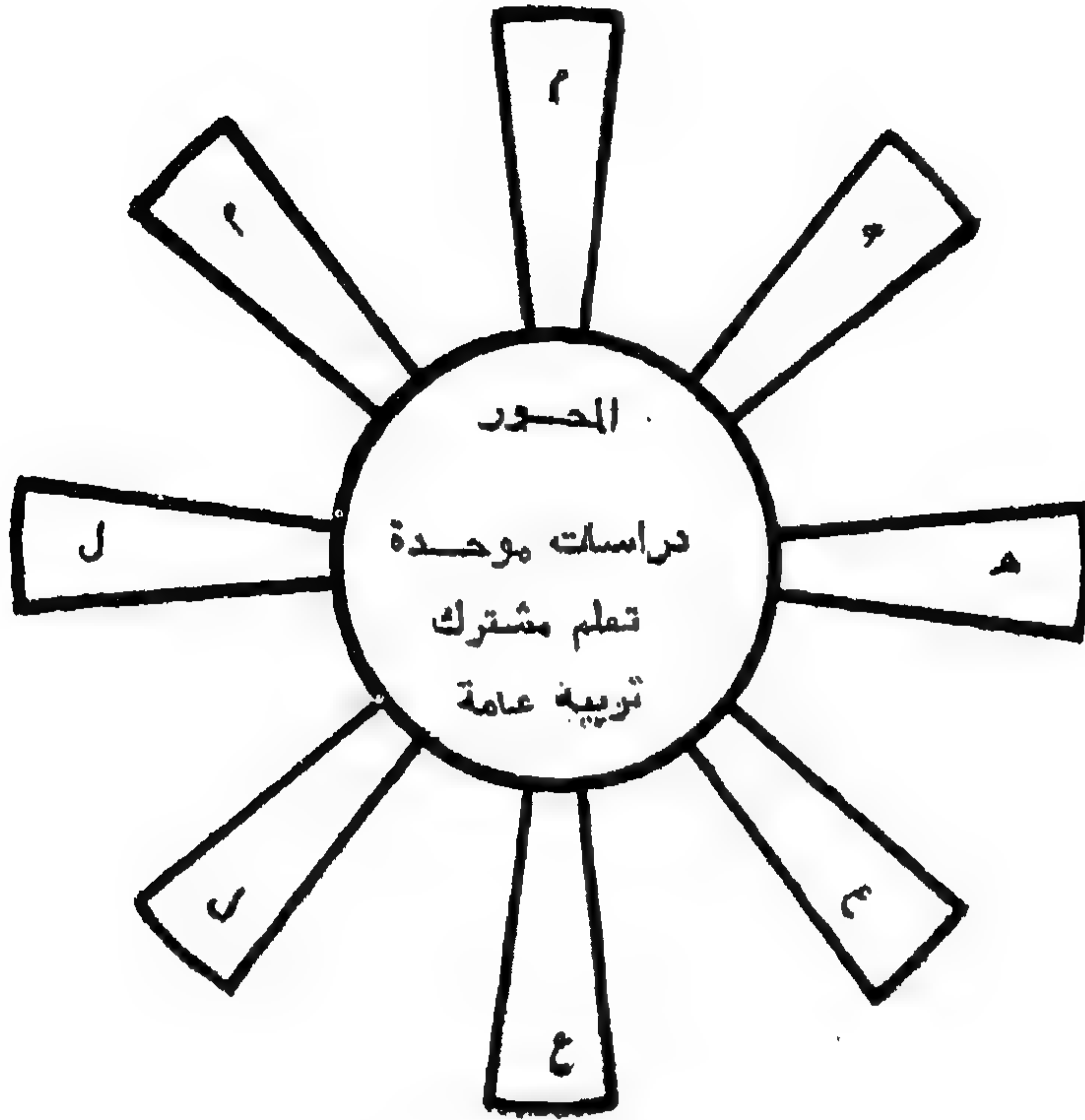
٢ - نمو مفهوم الوظيفة الاجتماعية للتربية، والتأكيد على القيم الاجتماعية المشتركة، والرؤى التى تزيد من التماسك الاجتماعى، وتنمية المسؤولية الاجتماعية وهكذا ظهرت أنواع من «المحاور» تعالج الوظائف الاجتماعية، ومجالات الحياة، أو تتناول «المشكلات الاجتماعية» وقد طور هذا المفهوم إبان إزدهار حركة التربية التقدمية فى أواخر العشرينيات من القرن الحالى.

### البرنامج المحورى والمنهج المحورى :

البرنامج المحورى The Core Program، أو المحور Core، هو الجزء من المنهج الذى يهدف إلى تنمية الكفاءات التى يحتاجها كل الدارسين، رغم ما بينهم من فروق، وهو يشغل من اليوم المدرسى فترة زمنية طويلة نسبياً (حصتين أو ثلاث متتالية) ولهذا يسمى أحياناً block time classes كما يسمى أحياناً الدراسات الموحدة Unified Studies أو التعلم المشترك common learnings أو التربية العامة general education أو التعلم الأساسى basic learnings.

بينما المنهج المحورى Core Curriculum : يضم البرنامج المحورى، كما يضم معه الدراسات الخاصة التى تهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة، والاهتمامات والقدرات المتميزة للدارسين، ويراعى ما بينهم من فروق فردية<sup>(١)</sup>، وتسمى أحياناً البرنامج الخاص.

ويوضح الشكل التالي مكونات المنهج المحوري.



شكل (٧ - ٢) المنهج المحوري<sup>(٥١)</sup>

م : دراسات مهنية Vocational : ميكانيكا سيارات، توصيلات كهربية.

هـ : اهتمامات خاصة Special interests : موسيقى، رسم، تصوير.

ع : الإعداد لمهنة Pre-professional : قانون، أحياء للإعداد الطبي.

ل : دراسات أكاديمية Academic : مواد دراسية.

Roland Faunce and Nelson Bossing, op. cit., p. 58.

(٥١)

Robert S. Zais, op. cit., p. 422.

(٥٢)

## أنماط من «المحاور» :

توجد عدة أنماط من المحاور فمنها :

( أ ) الأنماط القائمة على المواد الدراسية منفصلة، أو مترابطة، أو مندمجة في مجالات واسعة.

(ب) الأنماط القائمة على النشاط والخبرة.

(ج) الأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين، أو الأطفال.

( د ) الأنماط القائمة حول مجالات الحياة، أو الوظائف الاجتماعية.

(هـ) الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية.

## ١ - المحور المكون من مواد دراسية منفصلة :

يتألف هذا المحور من مواد دراسية مقررة على جميع التلاميذ، ويقوم بتدريسها مدرسون متخصصون، ومن التجارب من هذا النوع تجربة زيلر Ziller plan في مدرسة تابعة لجامعة ليزج Leipzig، وكانت الدراسات الثقافية (التاريخ الديني والتاريخ المدني والأدب) هي المحور، أما تجربة كولونيل فرانسيس باركر Francis Parker فكانت العلوم الطبيعية فيها هي المحور، وضمت علم التعدين والجيولوجيا، والجغرافيا والفلك، وعلم الأرصاد، والأحياء، وعلم الأجناس، والتاريخ.

والواقع أن هذا النمط من المحاور، ما هو إلا جزء من المنهج المقرر على جميع التلاميذ ولا يمثل حقيقة تنظيمًا متميزًا للمنهج، حيث أنه لا يحقق التكامل في المنهج.

## ٢ - المحور المكون من مواد مترابطة :

وهو يحاول تحقيق التعلم المشترك المتناسك بإبراز العلاقات بين مادتين أو أكثر مثل الأدب والتاريخ. أو الجغرافيا والتاريخ، أو العلوم والرياضيات ولهذا المحور

نفس خصائص، ومزايا، وعيوب منهج المواد المترابطة الذى سبق الحديث عنه.

### ٣ - المحور المتمركز حول مواد مندمجة أو مجالات واسعة :

وينطبق عليه نفس ما ذكر قبلا عن منهج المواد المندمجة، ومنهج المجالات الواسعة.

وكما سبق القول فإن هذه المحاور مجرد تنويعات لمنهج المواد الدراسية، ولا تعتبر برامج محورية حقيقية بالمعنى الدقيق للمصطلح.

### ٤ - المحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين :

وهو نتاج حركة التربية التقدمية، ودعوة بعض أنصارها إلى منهج متمركز حول الطفل ومثل هذا المحور لا يخطط له مسبقا، وإنما يخطط بالتعاون المشترك بين المعلم والمتعلمين في ضوء الحاجات المباشرة لهم، وبمراعاة اهتماماتهم حيث يخططون للمشكلات التى سيدرسونها على امتداد العام الدراسى، ويسمح هذا للتلاميذ بقدر معقول من المسئولية والحرية في تحديد المنهج. ومع هذا فإنه من المعتاد أن يقوم التلاميذ المشكلات المقترحة في ضوء عدد من المعايير منها :

- هل المشكلة ذات دلالة بالنسبة لجميع التلاميذ؟

- هل هناك مواد مرجعية، وبيانات، متاحة للبحث الذكى للمشكلة؟

- هل يمكن معالجة المشكلة بفعالية في ضوء قدرات التلاميذ والوقت المتاح؟

ويطلق تانر على هذا المحور اسم المحور المفتوح Open core حيث أنه لا يحدد مسبقا، وإنما يترك للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه، بعكس معظم المحاور الأخرى التى تخطط وتحدد مسبقا من جانب المعلم، أو فريق المعلمين المسئول عن المحور والتي يطلق عليها «محاور محددة مسبقا preplanned cores» ولم يجد هذا التنظيم انتشارا يذكر بالمقارنة بتنظيمات المحاور السابقة، ولم يطبق إلا في عدد قليل من المدارس الابتدائية، وعدد تافه من المدارس الثانوية. والمحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين له نفس مزايا ونفس عيوب منهج النشاط.

## ٥ - المحور المتمركز حول حاجات المراهقين (أو الأطفال)<sup>(٥٣)</sup> :

فالمراهق ينمو جسميا واجتماعيا، ونتيجة هذا تصادفه مشكلات تتطلب أن يفهم نفسه ويتكيف معها، وأن يفهم الآخرين، ويتعلم كيف يتعامل معهم، ويؤدي به هذا إلى الشعور بالحاجة إلى معلومات ومهارات تتعلق بالعلاقات الشخصية المباشرة مع الأفراد والجماعات وفيما يتعلق بالنشاطات الاقتصادية والسياسية في مجالات الحياة الاجتماعية الأوسع.

وقد اقترحت عدة تقسيمات لحاجات المراهقين نورد فيما يلي الخطوط العريضة لواحد منها :

- ( أ ) تكوين علاقات سليمة مع الآخرين.
- ( ب ) تحقيق الاستقلال عن الآخرين.
- ( ج ) فهم السلوك الإنساني.
- ( د ) تحقيق الذات في المجتمع.
- ( هـ ) تحقيق النمو الجسمي السليم، وتنمية القدرات العقلية واستغلال الذكاء، وتوجيه العواطف توجيهًا سليمًا.
- ( و ) فهم الكون.

ومن الجهود التي اقترحت لدراسة حاجات المراهقين، دراستها من خلال الحاجات الأساسية في أربعة مجالات من العلاقات بين المراهقين والمجتمع هي :

### ( أ ) الحياة الشخصية :

- ١ - الصحة الشخصية.
- ٢ - الإنسان والطبيعة.
- ٣ - تحقيق الذات من خلال تقدير الجماليات : فن، موسيقى، دراما، أدب.

---

Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 344-345.



## (ب) العلاقات الشخصية الاجتماعية المباشرة :

- ١ - الحياة الأسرية.
- ٢ - العلاقات الإنسانية.
- ٣ - الحياة في المدرسة.

## (ج) العلاقات المدنية الاجتماعية :

- ١ - المجتمع المحلي.
- ٢ - المفاهيم المتغيرة للحكومة.
- ٣ - التنظيمات الاجتماعية السياسية.
- ٤ - التعايش بين الأجناس والدول.

## (د) العلاقات الاقتصادية :

- ١ - الأنظمة الاقتصادية المتصارعة.
- ٢ - أثر التكنولوجيا على الحياة.
- ٣ - التوجيه المهني.
- ٤ - مشكلات المستهلك.

ومن الدراسات المصرية في مجال حاجات المراهقين والمراهقات دراسات أحمد زكى صالح<sup>(٥٤)</sup> ومنيرة حلمي<sup>(٥٥)</sup>.

كذلك يمكن أن يتمركز المحور حول حاجات الأطفال : إذا كان تطبيقه في مدارس الأطفال.

---

(٥٤) أحمد زكى صالح. علم النفس التربوي (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦).

\_\_\_\_\_ الأسس النفسية للتعليم الثانوي (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩).

(٥٥) منيرة حلمي: مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥).

## ٦ - المحور المتمركز حول مجالات الحياة أو الوظائف الاجتماعية :

وهو أيضا من نتاج حركة التربية التقدمية، ويخطط له مسبقا، ليعتبر محور مجالات الحياة في المجتمع، وليس حول المادة الدراسية، أو المتعلم، ومن المجالات التي اقترحت :

- ( أ ) حماية الحياة والمحافظة على الصحة
- ( ب ) الحياة في المنزل، وتحسينها.
- ( ج ) تحسين الجانب المادي من الحياة.
- ( د ) التعاون من أجل العمل المدني والاجتماعي.
- ( هـ ) الحصول على عمل، وكسب العيش.
- ( و ) الحصول على التعليم المناسب.
- ( ز ) الحياة وفقا لتعاليم الدين.
- ( ح ) الاستمتاع بالجوانب الجمالية في الحياة والتعبير عنها.
- ( ط ) الترويح عن النفس.

ومن المقترحات الأخرى لمجالات الحياة التي يبني حولها المحور ما يلي :

- ( أ ) الحياة في المنزل.
- ( ب ) الترويح وشغل أوقات الفراغ.
- ( ج ) المواطنة.
- ( د ) الحياة الاجتماعية المنظمة.
- ( هـ ) الاستهلاك.
- ( و ) الانتاج.
- ( ز ) وسائل الاتصال.
- ( ح ) المواصلات.

ومن مزايا هذا التنظيم انه يحقق التكامل في المحتوى، ويشجع على ممارسة أساليب حل المشكلات في التعلم، وتعرض فيه المادة العلمية بصورة وظيفية،

ذات صلة وثيقة بالواقع المعيشي، كما يشجع العمل التعاوني، واستخدام البيئة المحلية والمجتمع، كمختبر للتعلم، ومصدر له كما أنه قد يتيح فرصا للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه، ولكن في الإطار المحدد بالتركيب الأساسي للمنهج.

أما عن النقد الذي وجه إليه فهو أنه قد يهمل الأساسيات ويغفل نتائجها، كما أن هناك صعوبات تتعلق بالمواد التعليمية، وتوفير المعلمين القادرين على التعامل معه ولم يطبق هذا التنظيم إلا في عدد قليل جدًا من المدارس الثانوية (في أمريكا)<sup>(٥٦)</sup>.

## ٧ - محاور المشكلات الاجتماعية<sup>(٥٧)</sup> :

يوجد شبه كبير بين هذا المحور، ومحور مجالات الحياة، والوظائف الاجتماعية ولكن هناك فرقًا بينهما.

( أ ) لمحور مجالات الحياة يقوم على نشاطات إنسانية وحياتية عامة غير خلافية، مثل المحافظة على الصحة، وكسب العيش، والحصول على عمل، والترفيه، وشغل أوقات الفراغ.

أما محور المشكلات الاجتماعية فيشتق من قضايا حرجية، خلافية، تؤرق الناس في كل مستوى من مستويات الحياة المعاصرة، تؤثر على اتجاه الحياة في المجتمع. مثلاً الدعم هل يظل على حجمه الحالي؟ وكيف يرشد؟ هل يستبدل بزيادة في المرتبات؟ على أي السلع يبقى؟ وهل يلغى على سلع أخرى وما هي؟ الإجابة عن هذه الأسئلة، والأخذ بها سيؤثر على أسلوب الحياة في المجتمع، وربما على الأجيال القادمة.

وبالمثل يمكن تناول جوانب مهمة من الحياة في المجتمع كمشكلات إجتماعية تعرض للمناقشة، فمن هذا الضرائب، ترشيد الاستهلاك، تنظيم النسل، عمل المرأة، القطاع العام الإسكان، مشكلة التدخين، الحفاظ على الأرض الزراعية.

Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 364.

(٥٦)

Ibid., p. 365.

(٥٧)

(ب) محور مجالات الحياة يشجع على الحفاظ على الوضع القائم، وفيه نوع من التلقين في هذا الاتجاه، ويركز على خصائص الموضوع الذي يتعرض له.

أما محور مشكلات المجتمع، فعلى العكس من هذا يشجع الفحص الناقد للأنظمة القيمية الفردية والاجتماعية، خاصة وأنه يعالج القضايا الخلافية في المجتمع.

ففي موضوع الدعم مثلا محور مجالات الحياة، يعرض لحقائق تطور حجمه، وحجمه الحالي، وأى السلع تدعم، ومن يستفيد من الدعم.. الخ.

أما محور مشكلات الحياة فيعرض للدعم مضيفا إليه البعد القيمي فيشير أسئلة مثل :

- هل ينبغي أن تستمر الزيادة في حجم الدعم على مر الزمن؟
- هل يحقق الدعم فعلا وظيفة اجتماعية؟ هل يقرب الفوارق فعلا بين الطبقات؟

- هل يستغل استغلالا سيئا، وتستفيد منه فئات مستغلة؟

- كيف يرشد الدعم؟

- هل يمكن استبداله بأساليب أخرى تحقق أهدافه فعالية وكفاية أكبر؟

(ج) محور مجالات الحياة يركز على ما هو كائن، بينما يركز محور مشكلات الحياة على ما ينبغي أن يكون.

ومن الأسئلة التي يمكن أن تثار عند معالجة مشكلة من مشكلات الحياة ما يلي<sup>(٥٨)</sup> :

(أ) ما هو الوضع القائم؟

(ب) ما هي العواقب المحتملة لاستمرار هذا الوضع؟

(ج) ما هو الوضع المثالي في ضوء القيم المتفق عليها؟

(د) إذا كان هناك خلاف بين (ج)، (ب)، فماذا يمكن أن يقوم به الفرد أو المجتمع، لتغيير مسار الأحداث؟

ومن مزايا محور المشكلات الاجتماعية أنه يتمركز حول مشكلات مهمة لجميع التلاميذ والمجتمع، وتزيد من حساسيتهم الاجتماعية، ومن مقدرتهم على حل هذه المشكلات، بالتفكير السليم، ويخطط لهذا المنهج Pre-planned ويقوم بهذا معلم المحور أو فريق المعلمين الذى يشترك فى تدريس المحور، ويوفر تربية عامة وتعلما مشتركا لجميع التلاميذ، مهما تباينت قدراتهم، أو اختلفت اهتماماتهم، محققا التكامل فى المعرفة وعدم التقيد بالفواصل بين المواد الدراسية، عن طريق تمركز التعلم حول المشكلات التى تدرس.

أما عن أوجه النقد<sup>(٥٩)</sup> التى توجه له فمنها:

- التلاميذ ومعلموهم محدودو القدرة فى تناولهم للمشكلات الاجتماعية الخلافية، والمدارس غير مؤهلة للتوصل إلى حلول لهذه المشكلات الصعبة.
- هذا الاتجاه يحول التلاميذ ومعلميهم إلى ساسة، أى يسيسهم، وهذه ليست وظيفة التربية.
- استقرار برنامج المشكلات الاجتماعية، أقل من استقرار برنامج مجالات الحياة، وغيره، ويحتاج لمراجعات مستمرة ليبقى على صلة وثيقة بالمشكلات الاجتماعية المتغيرة.
- هناك صعوبات فى تحقيق التابع فى المحتوى الذى يعتمد كلية على تناول المشكلات الاجتماعية.

### الخصائص المميزة والأساسية للمنهج المحورى :

إذا تحدثنا عن المنهج المحورى بالمعنى الدقيق، فربما كان من الأصوب أن نتجاوز عن التنظيمات الأربعة الأولى للمحور، لأن الحديث عنها تكرار لما قيل عن منهج المواد الدراسية وتعديلاته، ومنهج النشاط، وهذا فإن التركيز سيكون



على التنظيمات الثلاثة الأخيرة التي تتمركز حول حاجات ومشكلات المراهقين (والأطفال)، ومجالات الحياة ونشاطات المجتمع، والمشكلات الاجتماعية، وهذه تشترك في الخصائص التالية<sup>(٦٠)</sup>.

١ - التأكيد على القيم الاجتماعية، والعناصر الهامة للثقافة التي تعطى للمجتمع استقراره وتماسكه، أى عموميات الثقافة التي تضم القيم والقواعد التي تحكم نشاطات الناس في المجتمع، أو ينبغي أن تحكمها، وتحدد ما هو خير وما هو شر وما هو مرغوب فيه، وما هو مرغوب عنه، كما تناقش المشكلات التي يعاني منها المجتمع والثقافة، أو المتعلم في المجتمع.

٢ - تتحدد بنية المنهج، وتركيبه بالمشكلات الاجتماعية العريضة، أو مجالات الحياة، أو الوظائف الاجتماعية، أو مشكلات المتعلمين التي يتناولها.

٣ - البرنامج المحورى، أو المحور، مقرر على جميع التلاميذ، ويمدهم بعناصر مشتركة للتعلم تعتبر أساسية لكل أفراد المجتمع برغم ما بينهم من فروق في القدرات أو المركز الاجتماعى، أو الطموحات المهنية.

٤ - التأكيد على التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه فى التخطيط لدراسة المشكلات، وتوزيع المسئوليات.

٥ - التركيز على أساليب وطرائق حل المشكلات.

٦ - يرجع التلاميذ والمعلمون أثناء الدراسة فى المحور لمصادر متنوعة للمعرفة ولمواد تعليمية متعددة.

٧ - ليس هناك خضوع للفواصل بين المواد الدراسية، بل هناك رجوع للمادة العلمية التي تلزم لدراسة المجال، أو المشكلة، مهما كان مصدرها، وبذلك يتم التكامل فى المعرفة.

٨ - تحديد وقت طويل نسبياً من اليوم الدراسى للبرنامج المحورى ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين، وتشبع اهتماماتهم، (حصتين أو ثلاث).

---

Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 314-324.

- ٩ - التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويقوم بهما معلم البرنامج المحورى، حيث يقضى مع التلاميذ وقتا طويلا كل يوم.
- ١٠ - البرنامج الخاص، وهو الجزء الآخر من المنهج المحورى يقدم مواد ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين، وتشبع اهتماماتهم وتسلأهم والفروق الفردية بينهم.

## الوحدات الدراسية

يعرف كارتر جود الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة. حول هدف معين، أو مشكلة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط، وتنفيذ الخطط، وتقويم النتائج<sup>(١١)</sup>.

وقد يتسع نطاق الوحدة بحيث تلبى احتياجات جميع أفراد المجموعة، وتسيطر على اهتمامات كل فرد منهم.

ويغلب على نشاطات التعلم فى الوحدة أسلوب حل المشكلات، والنشاطات البحثية، والممارسة العملية، وتقوم الخبرات المباشرة الهادفة بدور أساسى فى التعلم بالوحدة، ولا يقتصر على الخبرات العوضية أو البديلة التى تغلب على التعلم فى منهج مثل منهج المواد الدراسية.

ويؤدى العمل فى الوحدة الجيدة إلى تنمية مهارات الاتصال، وتتيح الفرص للتعاون بين التلاميذ وبعضهم وبينهم وبين المعلم.

وتتيح الوحدة الدراسية الجيدة الفرص لاستخدام مواد تعليمية متنوعة تنوعاً كبيراً.

كما أنها تأخذ اهتمامات التلاميذ، وحاجاتهم فى الاعتبار.

---

Carter V. Good, (ed.), *Dictionary of Education* (New York: Mc Graw-Hill (١١) Book Co., 1973), p. 629.

كما أن بعض الوحدات تعالج موضوعات جديدة وغير تقليدية مثل السفر للفضاء، أو مشكلات الدول النامية، أو المحافظة على البيئة، أو النظم السياسية.

### تصنيف الوحدات الدراسية :

تصنف وللميناهيل<sup>(٦٢)</sup> الوحدات الدراسية بطرق مختلفة، فقد تصنف على أساس الغرض من إعدادها أو على أساس محتواها، أو على أساس نشاطات التعلم بها.

#### أولاً: التصنيف على أساس الغرض من إعداد الوحدة :

تصنف الوحدات الدراسية على أساس الغرض من إعدادها إلى وحدات مرجع، ووحدات تعليمية، ووحدات وصفية.

#### ١ - الوحدة المرجع Resource Unit :

وهي تخطط لكي تستخدمها أى مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسى الذى أعدت له الوحدة.

وتزود الوحدة المرجع المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة، ونشاطات التعلم والتعلم المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التقويم المقترحة.

وتتضمن الوحدة المرجع مقترحات عن تقديم الوحدة، والعمل بها، ونشاطات التعلم والتعلم بها، والوسائل التعليمية، أكثر كثيراً مما يمكن أن يستخدمه معلم واحد في فصل ما، فالوحدة المرجع، كما يدل اسمها، مرجع، وليست تعليقات تتبع.

الوحدة المرجع أشبه بملف يحوى مواد وأفكاراً واقتراحات يمكن أن يرجع

---

Wilhilmina Hill, Unit Planning and Teaching in Elementary Social Studies (٦٢)  
(Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1963), pp. 4-10.

إليه المعلم عند إعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ، وليس القصد أن تعلم كما هي.

## ٢ - الوحدة التعليمية Teaching Unit :

هي وحدة تخطط وفي ذهن مخططها (وهو غالبًا المعلم) أن تستخدم مع مجموعة معينة من التلاميذ، ولهذا فإن أهدافها، ومحتواها، ونشاطاتها، والوسائل التعليمية بها، يراعى فيها تلبية الاحتياجات والاهتمامات الخاصة بتلاميذ هذه المجموعة، وبحيث تراعى قدراتهم، وخلفياتهم.

وتراعى في الوحدة التعليمية المرونة الكافية لإتاحة الفرص لمشاركة التلاميذ في تخطيط الوحدة، والعمل بها، وتقييم الخبرات المكتسبة منها. ويقوم المعلم عادة بإعداد الوحدة التعليمية، قبل العمل فيها مع تلاميذ فصله.

وينبغي أن يكون المعلم على استعداد لإدخال بعض التعديلات في الوحدة التعليمية التي أعدها، عندما يبدأ العمل في الوحدة، ويتقدم، وتظهر حاجة لمثل هذا التعديل.

ويرجع المعلم إلى الوحدة التعليمية، عند إعداد خطة العمل اليومية بالوحدة التي توضح نشاطات التعلم، وأهدافه، ومحتواه، والوسائل اللازمة للعمل اليومي بالوحدة، كذلك يعد المعلم على أساس هذه الوحدة خططًا أسبوعية تحقق الاستمرارية والحفاظ على اتجاه العمل بالوحدة.

## ٣ - الوحدة الوصفية Descriptive Unit :

وهي وحدة يكتبها المعلم لتعريف المعلمين والموجهين والتلاميذ الآخرين بما تم أثناء العمل بالوحدة، وهي لهذا تكتب بعد إنتهاء العمل بالوحدة التعليمية، وتدعم بالصور والتسجيلات الصوتية، أو تسجيلات الفيديو التي تم أثناء المراحل المختلفة للعمل بالوحدة.

وقد تطبع الوحدة الوصفية، أو تنشر بوسيلة مناسبة، لتعريف الآخرين بما جرى من عمل أثناء تعليم الوحدة، وما تم التوصل إليه من نتائج، وإمكانات إضافية للاستفادة من الوحدة.

### ثانيًا : التصنيف على أساس محتوى الوحدة :

تصنف الوحدات الدراسية على أساس محتواها إلى وحدات متكاملة ووحدات مادة دراسية.

#### ١ - الوحدة المتكاملة Integrated Unit :

وهذه الوحدة تتعدى الفواصل التقليدية بين المواد الدراسية، فتعبر الفواصل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم، والصحة، واللغة، والفنون وغيرها. ومع هذا يكون التركيز على جانب كبير من هذه الجوانب : وتقوم الجوانب الأخرى بخدمته.

ومن أمثلة الوحدات المتكاملة الحياة في القرية، أو المجتمع المحلي والتي قد تغلب فيها الدراسات الاجتماعية، وإن كانت تضم معارف وخبرات من الميادين الأخرى.

ووحدة الفلك، أو نباتات وحيوانات البيئة قد يغلب عليها جانب العلوم، ولكن بالتكامل مع الدراسات الاجتماعية، أو العلوم الصحية، ووحدة المحافظة على البيئة، أو وحدة النقل والمواصلات والاتصال قد يكون محور كل منها من ميدان العلوم والدراسات الاجتماعية.

وإذا كانت الوحدة من النوع المتكامل فقد ينحصر لها وقت في الجدول الدراسي قد يضم حصتين.

#### ٢ - وحدة المادة الدراسية Subject-Matter Unit :

وهذه الوحدة تستمد محتواها من ميدان معرفي معين، مثل وحدات العلوم،



أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية، أو الصحة والأمان، أو الفنون اللغوية، أو الفنون الجميلة.

وفي هذه الحالة يتم تدريس الوحدة ضمن المقرر الدراسي للمادة التي تنتمي إليها الوحدة.

وقد يخصص جزء من اليوم الدراسي للعمل بالوحدة المتكاملة، ويخصص باقي اليوم للعمل بوحدات المواد الدراسية المختلفة.

### ثالثاً - التصنيف على أساس محور التأكيد في الوحدة :

تصنف الوحدات على هذا الأساس إلى وحدات خبرة، ووحدات نشاط، ووحدات مادة دراسية، ووحدات أحداث معاصرة.

#### ١ - وحدة الخبرة Experience Unit :

هي وحدة ترتبط بمجال واسع من مجالات حياة الدارسين، يدركونه ويهتمون به، وتستخدم في دراستها نشاطات تؤدي إلى اكتساب خبرات مباشرة وعوضية.

ويستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء العمل بالوحدة، والمشكلات هنا مشكلات حقيقية واقعية يعيشها الدارسون، وتؤرقهم، ولذلك فإن دراستها بالنسبة لهم لا تكون مجرد دراسة شكلية، ولكنها دراسة للتوصل إلى حلول واقعية تنفذ فعلاً.

وبمعنى آخر فهم يسعون نحو أهداف واقعية ذات مغزى بالنسبة لهم.

وقد تتعلق هذه المشكلات بالصحة، أو بالأمن والسلامة، أو نظافة البيئة والحفاظ عليها أو بتجميل المدرسة، أو بأمراض يتعرضون لها، أو التكيف مع الآخرين. أو بالمظهر أو الملابس، أو بخدمة البيئة.

#### ٢ - وحدة النشاط Activity Unit :

وهي وحدة يتضمن العمل فيها أنواعاً كثيرة، ومتعددة، من نشاطات

التعليم، إلا أن موضوعها ومحورها لا يتصل إتصالاً مباشراً وثيقاً بالاهتمامات والمشكلات الواقعية التي يحس بها الدارسون، كما في وحدة الخبرة.

وقد تدور وحدة النشاط حول الحياة في الصحراء، أو حياة الإسكيمو، أو السفر في الفضاء، أو حياة قدماء المصريين، أو سوق القرية.

ويتعلم الدارسون في وحدة النشاط عن موضوع الوحدة من خلال القراءة، ورسم الخرائط، وزيارة المتاحف، وصنع النماذج، ومشاهدة الأفلام، ومقابلة الأشخاص، والكتابة إليهم، والدراما والتثيل ولعب الأدوار، أى أن هناك فرصاً لممارسة أنشطة تعلم كثيرة ومتنوعة.

### ٣ - وحدة المادة الدراسية Subject-matter Unit :

تركز هذه الوحدة على اكتساب المعرفة أكثر من غيرها، وتغلب النشاطات اللفظية على العمل، بها، فالشرح النظرى، والمناقشة، والقراءة، والكتابة، والاختبارات يكثر استخدامها، وقليل ما يكون هناك وقت لاكتساب خبرات مباشرة من الزراعة، أو تربية الدواجن، أو تصنيع المنتجات الزراعية، أو خدمة البيئة، أو اجراء المقابلات، وغالباً ما تتمركز الوحدة حول الكتاب، وأن كانت الوحدات من هذا النوع تختلف من حيث اتساع القراءات، والاستعانة بالوسائل التعليمية.

### ٤ - وحدة الأحداث المعاصرة Contemporary Events Units :

تدور هذه الوحدة حول حدث وقع في المدرسة، أو المنطقة، أو البيئة، أو المجتمع المحلى أو على المستوى القومى، أو حتى الدولى، وأثار اهتمام التلاميذ، ورغبوا في دراسته، ووجد المعلم أن في هذه الدراسة إمكانات جيدة للتعلم، وتحقيق أهداف تربوية مرغوبة.

ويجرى التخطيط لهذه الوحدة بين المعلم وتلاميذه، وقد تدور حول حادث تعرض له أحد التلاميذ أو المعلمين بالمدرسة فتكون الوحدة عن الأمن والسلامة في المدرسة والمنطقة حولها.

أو أن هناك انتخابات قريبة لاتحاد الطلاب فتكون وحدة عن الاتحادات الطلابية، ودورها في الحكم الذاتي.

أو تكون وحدة عن انتخابات مجلس الشعب قبيل اجرائها.

### معايير لاختيار الوحدة :

تختار الوحدات بطرق مختلفة، وقد يتم هذا الاختيار عن طريق لجان أو فرق عمل، أو عن طريق المعلم وحده، أو بواسطة المعلم وتلاميذه، مع مراعاة أن تكون هذه الوحدات ضمن الإطار العام للمنهج المقرر على الصف الدراسي الذي ينتمى إليه هؤلاء التلاميذ. كذلك يراعى في اختيار الوحدة عدة معايير منها :

١ - ينبغي أن تكون للوحدة قيمة، وأهمية، ودلالة :

( أ ) للتلاميذ.

(ب) للمجتمع.

(ج) للمجال الدراسي الذي تنتمى إليه الوحدة.

٢ - ينبغي أن تعالج الوحدة مجالاً واسعاً نسبياً لتلبي اهتمامات، وحاجات كل تلميذ في الفصل.

٣ - ينبغي ربط الوحدة بالمنهج، ويراعى في اختيار الوحدات الاستمرار، والتتابع، والتكامل.

٤ - ينبغي أن تكون الوحدة ملائمة للتلاميذ من حيث المرحلة العمرية ومن حيث خلفياتهم وقدراتهم وبحيث تلائم اهتماماتهم وتلبي احتياجاتهم.

### إعداد الوحدة المرجع

سبق أن عرفنا أن الوحدة المرجع تزود المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة ونشاطات التعليم والتعلم المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التقويم المقترحة.

والوحدة المرجع يمكن أن يعدها متخصص، أو فريق من المتخصصين يضم التربوي، والمختص في المجال الذي تناوله الوحدة، أو قد يعدها فريق من المعلمين في ورشة عمل.

## عناصر الوحدة المرجع

توجد أنماط ونماذج متعددة لتنظيم الوحدة المرجع، ومن ثم قد تختلف محتويات الوحدة، أو عناصرها التي يمكن أن تضمها الوحدة المرجع.

### ١ - نظرة عامة شاملة Overview :

وتشمل تقديمًا عامًا للوحدة، وتحديد نطاقها، وما تركز عليه، وفرص التعلم التي يمكن أن توفرها الدراسة فيها، والعمل بها، وكذلك أهمية الوحدة، ودلالاتها بالنسبة للتلاميذ، والمجتمع، ومكان الوحدة في مجال المعرفة الذي تنتمي إليه.

### ٢ - أهداف الوحدة Objectives :

ينبغي ألا تكون هذه الأهداف عامة تتعلق بالتربية في مرحلة تعليمية، أو بمجال معرفي، ولكنها تكون أهدافًا خاصة بالوحدة ذاتها.

كذلك فإن هذه الأهداف لا ينبغي أن تقتصر على قلة ضئيلة غامضة مبهم، لا تساعد في توجيه العمل بالوحدة، ولا تكون من الكثرة بحيث تصل إلى تفاصيل دقيقة، ويكون فيها تكرار لما يأتي في عنصر آخر من عناصر الوحدة، خاصة المحتوى.

### ٣ - المحتوى Content :

وقد يعرض المحتوى في صورة سلسلة من المشكلات المتدرجة تسهم في بناء الوحدة، وهذا يشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات، خاصة إذا صيغت المشكلات صياغة جيدة، وأخذ تسلسل المشكلات في الاعتبار تركيب الميدان المعرفي الذي تنتمي إليه الوحدة...

وكذلك ينبغي أن يضم عرض هذا العنصر من عناصر الوحدة، المفاهيم الرئيسة التي ينبغي تنميتها من خلالها.

#### ٤ - نشاطات التعليم والتعلم :

النشاطات المقترحة للتعليم والتعلم عنصر مهم من عناصر الوحدة المرجع، وينبغي أن تكون كثيرة ومتنوعة، فتكون منها أنشطة استكشافية، وأخرى للحصول على معلومات وثالثة تعبيرية ورابعة للتقويم وهكذا.

كذلك ينبغي أن يكون هناك توازن بين الأنشطة.

فبالنسبة لنشاطات الحصول على المعلومات ينبغي أن تشمل أنماطا متعددة مثل القراءة، والمقابلات، والرحلات، والتجريب، والملاحظة، والمناقشة، ومشاهدة الأفلام، والتلفزيون، وحل المشكلات.

والنشاطات التعبيرية يوازن فيها بين الشفوي والتحريري، كما يمكن أن تضمن الدراما والحركات التعبيرية، والبناء والتشييد، والفنون المختلفة..

كما يراعى تشجيع الابتكار في هذه النشاطات.

#### ٥ - نشاطات ختامية Culminating or Concluding Activites :

وتكون هذه النشاطات لإبراز ما تمت دراسته في الوحدة، والقاء الأضواء عليه، وجذب الانتباه اليه، ومراجعة ما تم انجازه، وتلخيصه، ولختام العمل بالوحدة في الفصل، ولبیان فرص وامكانات لمزيد من الدراسة والبحث في بعض جوانب الوحدة.

#### ٦ - التقويم Evaluation :

فتذكر أساليب لتقويم نتائج العمل، والتعلم، بالوحدة ويمكن أن يتخلل هذا نشاطات التعليم والتعلم، أو يمكن أن تكون في جزء خاص بالوحدة، كعنصر مستقل.



وتكون الأساليب المقترحة متنوعة لتقابل الأهداف المتعددة للوحدة، وقد تشمل الاختبارات بأنواعها، وتحليل أعمال التلاميذ، وملاحظة سلوكهم، والمناقشة، وكتابة التقارير سواء منها التي تبين مدى التقدم في العمل بالوحدة، أو بعد انتهاء العمل، والمعارض، والتعرف على اتجاهات الدارسين بالوسائل المناسبة.

#### ٧ - الوسائل التعليمية Instructional Materials :

ويضم هذا العنصر من عناصر الوحدة المرجع قوائم بالمواد والأدوات والأجهزة والكتب والمقالات والكتب المساعدة والمطبوعات والأفلام الثابتة والمتحركة، والتسجيلات والأماكن التي يمكن زيارتها، والأشخاص الذين يمكن الرجوع اليهم..

كذلك تذكر المصادر التي يمكن الحصول على هذه الوسائل منها، وكل معلومات تساعد على ذلك..

كذلك يمكن أن تذكر المراجع التي يمكن للمعلم الرجوع إليها عند التخطيط للوحدة، أو أثناء العمل بها.

#### المعلم والتلاميذ يخططون للوحدة ويعملون بها

عرفنا مما سبق أن الوحدة المرجع تخطط لكي تستخدمها أي مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسي الذي أعدت له الوحدة... وأنها أشبه بملف يحوى مواد وأفكارا واقتراحات يمكن أن يرجع إليه المعلم عند أعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ...

والآن كيف يخطط المعلم مع تلاميذه هو لوحدة، وكيف يعملون فيها معاً، وحدة تناسبهم، وتتنفق مع ظروفهم واحتياجاتهم.

## أولا : المعلم يستعد :

قبل أن يبدأ المعلم العمل مع تلاميذه في وحدة ينبغي أن يستعد هو أولا لذلك، فيتعرف جيدا على الوحدة، من خلال وحدة مرجع، ويرجع إلى المصادر المختلفة خاصة تلك التي توصي بها الوحدة المرجع، وقد يقوم بزيارات، أو يجرى استشارات... حتى تتكون لديه خلفية مناسبة عن محتوى الوحدة وجوانبها المختلفة. وأهم المفاهيم التي يحويها..

كذلك ينبغي أن يستكشف اهتمامات تلاميذه التي لها صلة بالوحدة، ويفكر في بعض وسائل الربط بين بين هذه الاهتمامات ومحتوى الوحدة، وفي أنواع النشاطات والمواد التي سيستخدمها مع تلاميذه أثناء العمل بها..

وينتقل تفكيره بعد هذا إلى التخطيط لخطط أسبوعية، وخطط يومية للعمل مع تلاميذه في الوحدة، هذه الخطط ينبغي أن تكون مرنة جدا تسمح بالكثير من مشاركة التلاميذ في كل مراحل العمل بالوحدة.

هذه الوحدة التي يخطط لاستخدامها مع مجموعة معينة من التلاميذ يمكن اعتبارها وحدة تعليمية بالمقارنة بالوحدة المرجع التي تعد كما قلنا لاستخدامها مع أي مجموعة من التلاميذ في نفس المرحلة العمرية والمستوى الدراسي.

**بعض ما يمكن أن يقوم به المعلم استعدادا للعمل بالوحدة :**

- ١ - التعرف على الكتب والمواد التعليمية الأخرى التي يمكن الرجوع إليها، أو استخدامها في الوحدة في مكتبة المدرسة أو المكتبات الأخرى.
- ٢ - اختيار المواد التعليمية الملائمة لمستوى نضج التلاميذ كمجموعة، أو لأفراد معينين منها.

٣ - تخطيط محتوى الوحدة تخطيطا عاما مناسباً:

- ٤ - الحصول على المواد التي توزع مجانا من مصادر مختلفة مثل مكاتب السياحة، والقنصليات ومكاتب الارشاد الصحي، والارشاد الزراعي، والمصانع،

ومديريات التربية والتعلم والمحافظة..

هـ - التفكير في مداخل مناسبة لتقديم الوحدة للتلاميذ، وإثارة حماسهم، ودفعهم لبذل أقصى الجهد.

### ثانيا : المعلم « يعد المسرح » للعمل بالوحدة

: Setting the Stage for Work in the Unit

ويحتاج هذا من المعلم إلى ابتكار وفطنه..

فقد يعيد ترتيب غرفة الدراسة، ويجهزها تجهيزا خاصا يثير اهتمام التلاميذ، ويجعلهم يحسون بأنهم سيقدمون على دراسة وحدة جديدة.. فقد يعلق صورا أو مصورات أو خرائط، أو اعلانات سياحية تتعلق بالوحدة على اللوحات في الغرفة، وقد يقوم المعلم بهذا وحده، أو بمساعدة عدد من التلاميذ أو قد يعرض بعض أشياء أو عينات أو نماذج، وعندما يدخل التلاميذ الغرفة بعد هذا التغيير يثير هذا اهتمامهم، وتساؤلاتهم وبالتوجيه المناسب من المعلم يصبح لديهم الدافع، والرغبة، في دراسة الوحدة الجديدة.

وقد يلجأ المعلم إلى أسلوب آخر فيبدأ مع تلاميذه والغرفة خالية من أى شيء يتعلق بالوحدة ويخصص جزءا من الوقت قد يستغرق عدة أيام ليقوم هو وتلاميذه بجمع المعروضات لاعداد المسرح (الغرفة) للعمل بالوحدة، وقد تكون في الخبرة التي يكتسبها التلاميذ من رؤيتهم للغرفة خالية من المعروضات التي تتعلق بالوحدة، ثم رؤيتهم لها، وقد ساهموا في اعدادها وترتيبها وتنظيمها نوعا من الشعور بالانجاز يدفعهم لمزيد من الانجاز والتعلم.

### ثالثا : التخطيط للوحدة : Planning for the Unit

يم هذا التخطيط بالتعاون والمشاركة بين المعلم وتلاميذه، وعادة ما يقود المعلم المناقشات اللازمة لهذا التخطيط، ومن أمثلة الأسئلة التي تثار في هذه المرحلة :

ماذا تبغى المجموعة من العمل بالوحدة ؟ (الأهداف والمحتوى)

ما هي بعض الأشياء التي يمكن القيام بها ؟ (نشاطات التعلم).  
كيف يمكن الحصول على معلومات تلزم للوحدة ؟ وما المصادر التي يمكن الرجوع إليها ؟.

كيف ستقوم المجموعة انجازاتها في الوحدة ؟ (التقويم).

وخلال هذه المناقشات يساعد المعلم تلاميذه على تنظيم أفكارهم، وقد يقدم هو أفكارا كعضو في الجماعة ولكن اذا أغفل التلاميذ جانبا مهما، أو لم يدركوا امكانيات التعامل مع المحتوى، فانه يقوم بدور أساسي في تعويض هذا النقص.

#### رابعاً : الأنشطة الاستهلالية Initiating Activities :

وهي الأنشطة اللازمة للتجهيز للعمل بالوحدة، وبدء العمل بها، وتشمل :

##### ١ - جمع مطبوعات وأشياء :

وقد يكون هذا من المكتبات، أو من المنازل والمصادر المختلفة في البيئة والمجتمع أو تحدد أسماؤها، وتسجل في قوائم، ومعها أرقامها في المكتبات ليسهل الرجوع اليها وربما تذكر الصفحات المتعلقة بالوحدة، ويشمل هذا الكتب المساعدة، والخرائط والملصقات : والتسجيلات، والغينات، والذائح والأفلام..

##### ٢ - الوسائل التعليمية :

يتعلم الأطفال بصورة أكثر فعالية اذا قدمت لهم المادة التعليمية في صورة ملموسة أولاً، ويؤخر التجريد إلى مرحلة تالية... فالأشياء الحقيقية والخبرات المباشرة (غير المعقدة) تأتي أولاً، وتليها المصورات بأنواعها بما في هذا الصور الضوئية، والرسوم الايضاحية، والشرائح والأفلام، ثم الخرائط، حتى اذا وصلوا إلى مرحلة يكونون قد تعلموا فيها الكثير عن موضوع ما يمكنهم أن ينتقلوا إلى التعلم اللفظي والقراءة..

### ٣ - اجراء المقابلات :

قد يكون من المفيد في بدايات العمل ببعض الوحدات اجراء مقابلات مع أشخاص للحصول منهم على معلومات مثل مسئول في المجتمع، أو متخصص في ناحية ما، أو شخص له خبرة ودراية، وقد يشمل هذا مسئولا في مجلس محلي، أو بستانيا، أو مربيا للنحل، أو هاويا للاسلكي، أو معلما أو طبيبيا أو مهندسا، أو رجل اطفاء حسب طبيعة الوحدة.

وينبغي أن توضع لهذه المقابلات خطة جيدة، فتحدد الأسئلة المطلوب توجيهها كما يعرف المعلم الشخص الذي يقابل بمستوى تلاميذه، وبالوحدة التي يدرسونها حتى تكون اجاباته لهم في مستواهم، وتركز على ما يهمهم.

### ٤ - القيام برحلات استكشافية :

وتكون هذه الرحلات الى أماكن داخل المدرسة، أو في المنطقة المحيطة بها لرؤية أشياء حقيقية واقعية، أو زيارة أماكن أو مشاهدة عمليات، وقد تكون هذه الرحلات قصيرة بالنسبة للأطفال الصغار، وأطول لمن هم أكبر..

### خامسا : تنمية التعلم في الوحدة Developing the Unit :

بعد التخطيط للوحدة، والقيام ببعض الأنشطة الاستهلاكية التي تشير إلى بعض امكانيات العمل بالوحدة، يصبح التلاميذ مستعدين للتعمق أكثر في الوحدة، ويقومون بنشاطات لهذا الغرض، بعضها للحصول على المعرفة والمعلومات، وبعضها نشاطات تعبيرية للتعبير عما يتم تعلمه..

### ١ - نشاطات الحصول على المعلومات Informational Activities :

ويكون هذا من خلال قراءة الكتب، أو الرجوع إلى دوائر المعارف التي تكون في مستوى التلاميذ، أو مشاهدة أفلام، أو تفحص الصور، أو الخرائط، أو الاستماع إلى المعلم والأشخاص الآخرين، أو اجراء التجارب، أو من خلال المشاهدة في الرحلات والزيارات، أو كتابة خطابات للاستفسار عن موضوع ما..



ويحتاج التلاميذ إلى توجيه وإرشاد جيدين في هذه المرحلة، ودور المعلم في هذا مهم، وقد يستعان في هذا بقائمة للمشكلات والمسائل والموضوعات اللازمة للتقدم في دراسة الوحدة.

وقد يكون من المرغوب فيه أن يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة، أو في لجان، قد تشكل وفق الاهتمامات، كأن يشكل التلاميذ المهتمون بدراسة جانب من الوحدة مجموعة تقوم بذلك، أو تشكل وفق القدرات وقد تكون قدرات متجانسة كأن تكون قدرات قرائية أو دراسية مقاربة، أو تكون قدرات مختلفة متكاملة، فشخص يجيد شيئاً وآخر يجيد شيئاً آخر وهكذا يكونون مجموعات تتعاون وتتساند وتكمل بعضها بعضاً.

ويراعى أنه في حالة عمل التلاميذ في مجموعات أن يحفظ سجل لكل تلميذ على حدة تتضح فيه إنجازاته، وتقدمه في التعلم.

## ٢ - النشاطات التعبيرية : Expressional Activities :

كلما توصل التلاميذ إلى إجابات عن أسئلة الوحدة، وحلوا لمشكلاتها، ومعلومات عن موضوعاتها، يأخذون في تبادل المعلومات عن هذه الإجابات والحلول ويتطلب هذا التعبير عنها شفويا أو كتابيا، أو بصورة فنية..

وقد تم النشاطات التعبيرية جنبا إلى جنب مع نشاطات الحصول على المعرفة أي أن النشاطات التعبيرية تستمر طوال العمل بالوحدة.

ومن المفيد توجيه التلاميذ إلى الانتظار حتى يتم جمع المعلومات الممكنة عن السؤال أو المشكلة أو الموضوع قبل أن يبدأوا في التعبير عنه بالكتابة أو الرسم أو الصورة أو المسرحية..

وحبذا أن يكون هناك توازن جيد بين التعبير الشفوي، والتعبير التحريري، وبين كتابة التقارير، والتعبير الدرامي.

#### سادسا : النشاطات الختامية Culminating or Concluding Activites :

بعد تحقيق معظم أهداف التعلم في الوحدة، وبعد أن يشعر المعلم وتلاميذه أنه ينبغي الانتهاء من العمل بالوحدة، فإنهم قد يجدون من الملائم القيام ببعض الأنشطة الختامية، ومعظم هذه النشاطات ذات طبيعة تلخيصية، وتقويمية..

فقد ينظم برنامج، أو معرض، لعرض أهم انتاج التلاميذ في الوحدة، من تقارير ومنتجات مختلفة، وما جمعه من أشياء وعينات، وما التقطوه من صور.

#### سابعا : نشاطات لاستمرار التعلم Continuing Activities :

قد يستمر اهتمام بعض التلاميذ بالوحدة أو بجانب منها بعد انتهاء العمل بها في الفصل، ولهذا ينبغي تشجيعهم إلى الحد المعقول بهذا، سواء عن طريق القراءة أو جمع الأشياء، أو صنعها، أو التراسل، على ألا يعطلهم هذا عن المشاركة في الدراسة في وحدات أو موضوعات جديدة.

#### ثامنا : التقويم في الوحدة Evaluation :

التقويم عملية تستمر خلال مراحل العمل المختلفة في الوحدة، ويأخذ في اعتباره أهداف الوحدة، ومحتواها... ويكون التقويم يوميا وأسبوعيا، ويشمل هذا تقويم ما يتم انجازه وتقويم التلاميذ كمجموعة، وكأفراد، ويساعد هذا في التخطيط للعمل بالمراحل التالية.

كما يكون هناك تقويم عند انتهاء العمل بالوحدة..

وقد يكون التقويم من جانب المعلم لتلاميذه، كما يشجع التلاميذ على تقويم أنفسهم.

## استخدام الوحدات في المدارس المصرية

يذكر الدمرداش سرحان ومنير كامل<sup>(٦٣)</sup> أن التفكير في تنظيم منهج المدرسة الابتدائية في صورة وحدات بدأ عام ١٩٥٥، وقد تم اعداد مراجع لوحداث منها.

- مدرستى، أسرق، الطيور والحيوانات للصف الأول الابتدائى.
- أشخاص نحتاج اليهم، بلدى، أنا نظيف، حول مدرستى للصف الثانى الابتدائى.
- السوق، الطيور، وسائل النقل، كيف اتصل بالناس، الحياة فى الريف الشتاء والصيف للصف الثالث الابتدائى.
- الألبان، الخدمات التى تقدمها لنا مدينة القاهرة، الصناعات المحلية، حكومتى للصف الرابع الابتدائى.
- الزراعة، مسئولياتنا المدنية، مسئولياتنا الاقتصادية، قناة السويس للصف الخامس الابتدائى.

وتم تجريب كثير من هذه الوحدات فى الفترة من عام ١٩٥٦ حتى ١٩٦٢، أجريت بحوث لتحديد أثر استخدام هذه المراجع على تحسين نتائج عملية التعلم ومن هذه البحوث ما اجراه الدمرداش سرحان وزملاؤه<sup>(٦٤)</sup>. وظهر منه تفوق المجموعة التى استخدمت مرجع وحدة التغذية على المجموعة الضابطة بالنسبة للمعلومات والاتجاه العلمى.

---

(٦٣) الدمرداش سرحان ومنير كامل، المناهج، الطبعة الثالثة (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٢)، صص ٣٠٦ - ٣٠٧.

(٦٤) الدمرداش سرحان، منير كامل، رشدى فام، فتحى الديب. أثر استخدام مرجع وحدة على معلومات التلاميذ واتجاههم العلمى، (القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٦٧) آلة ناسخة.

## الفصل الثامن

### نشاطات التعليم والعلم

#### Teaching and Learning Activities

تحتل نشاطات التعليم والتعلم مكان القلب من المنهج، لأن لها تأثيرا كبيرا في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تغيير سلوكه، أو بعبارة أخرى «تربيته» ونشاطات التعليم والتعلم وليس المحتوى بذاته، هي الوسيلة لتحقيق أهداف التعلم.

وإذا كانت الأهداف تجيب عن التساؤل: لماذا نعلم؟ والمحتوى يجيب عن السؤال: ماذا نعلم؟ فإن نشاطات التعليم والتعلم هي التي تجيب عن السؤال: كيف نعلم ونتعلم؟

والأهداف الجيدة، والمحتوى الجيد، لا تعنى الكثير إذا لم تتمخض نشاطات التعليم والتعلم عن اكتساب التلاميذ للخبرات التربوية المرغوبة.

ويسيطر عدد قليل من نشاطات التعليم والتعلم، بالعرف أو بالتقليد، على التعليم بالمدارس، وذلك أنها ارتبطت بمنهج المواد الدراسية الذي مازال سائدا في المدارس. وتتمثل هذه النشاطات من جانب المعلم في تلك التي تعتمد على اللغة، والتي تستخدم الشرح والتوضيح أما التلاميذ فعليهم الاستماع، والقراءة، والتسميع، أو الإجابة عن أسئلة المعلمين. وقد سمي هذا الأسلوب أسلوب (الإلقاء - الحفظ - التسميع).

هذه الأنشطة مفيدة في التعلم، وقد استخدمت وستظل تستخدم في التعليم والتعلم ولكن الاعتراض على الاعتماد الكلي عليها، فهي ليست إلا أنشطة قليلة من عشرات يمكن أن تستخدم، وينبغي أن يكون مخطط المنهج، والمعلم، وكل مشارك في العملية التعليمية على بينة منها ومعرفة بها.

كما أن هذه الأنشطة الثلاثة تركز على استيعاب المعلومات، وهذا وحده أثره ضعيف على السلوك، أما لو وجد المتعلم في المعلومات معنى، فإنه يضمها إلى خبراته، بحيث تساعد في إعادة تشكيل هذه الخبرات وتسهم في تغيير سلوكه.

ويمكن تعريف نشاط التعليم والتعلم، بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا، أو يقوم به زائر أو متخصص، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية، والنمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة<sup>(١)</sup>.

وهذا التعريف الواسع الشامل يتسع لنشاطات فردية، وجماعية، ولنشاطات لفظية وأخرى لا تعتمد على اللغة وحدها، ولنشاطات كسب معلومات، أو لتنمية طرق وأساليب تفكير، أو لتنمية مهارات، أو لتحقيق أهداف وجدانية.

واتساع مفهوم النشاط التعليمي، وتعدد أنواع هذه النشاطات يجعل الاختيار السليم ضرورة، ومحور هذا الاختيار أن يخدم النشاط هدفا أو أكثر من أهداف المنهج أو الموضوع، أو الوحدة، وإحدى طرق التأكد من هذا أن تسجل الأهداف، ثم تسجل النشاطات الممكنة أو المقترحة، ويوصل كل نشاط بالهدف الذي يخدمه، فإن ظهر أن نشاطا ما لا يخدم هدفا منها، فلا مكان لهذا النشاط في هذا الموقف التعليمي.

## تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم

صنفت أنشطة التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعا للغرض، أو المعيار الذي يتم من أجله التصنيف، وسنذكر فيما يلي بعض هذه التصنيفات :

---

(١) إبراهيم بسيون عميرة، وفتحى الديب، تدريس العلوم والتربية العلمية (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٩)، ص ١٩٤.



## أولاً : التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده :

ولعل من أشهر هذه التصنيفات تصنيف إدجارديل Edgar Dale<sup>(٢)</sup> والذي يمثله مخروط الخبرة Cone of Experience (شكل ٨ - ١) والذي توجد فيه النشاطات القريبة من الواقع والتي تشكل جزءاً منه قرب قاعدة المخروط، وباتجاهنا إلى قمة المخروط فإن النشاطات، والخبرات، التي يكتسبها المتعلمون من خلالها تزداد تجريداً.

وقد قسم المخروط إلى أحد عشر مستوى تبدأ من قاعدة المخروط بالخبرات المباشرة المصادفة حيث يختلط التلميذ بالواقع اختلاطاً مباشراً، فيرى ويزرع ويصنع، ويتوجه في رحلات تعليمية إلى المواقع المختلفة، أما المستوى التالي فيضم الخبرات المعدلة contrived experiences حيث تحاكي الطبيعة بنماذج ثابتة أو متحركة، والمستوى الثالث هو مستوى الخبرات الدرامية، أو الممثلة، وتتوالى النشاطات متزايدة في التجريد، حتى نصل إلى أكثرها تجريداً وهي الرموز اللفظية متمثلة في اللغة منطوقة أو مكتوبة.

## ثانياً : التصنيف على أساس المكان الذي تتم فيه النشاطات :

فقد تم النشاطات داخل الفصل أو خارجه.

### ( أ ) نشاطات منظمة داخل الفصل :

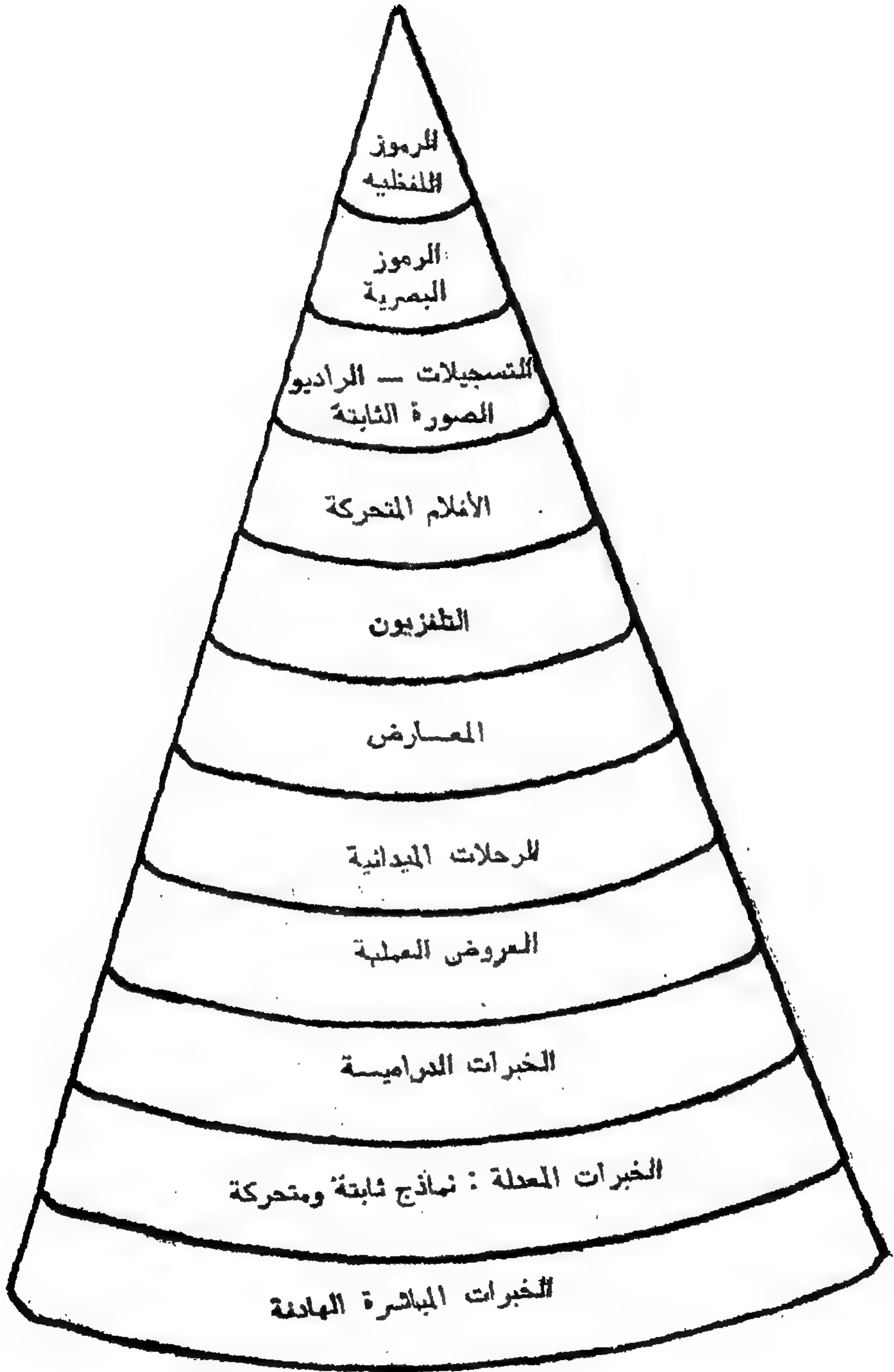
وتشمل المحاضرة، والعرض النظري، والمناقشة، والأسئلة والأجوبة، والملاحظة والاستماع، وحل المشكلات، والاستقصاء والتنقيب، والكشف، والتجريب وتمثيل الأدوار، ومحاكاة الواقع.

### ( ب ) نشاطات حرة خارج الفصل :

اللعب، التمثيل، برنامج النشاط المدرسي، التعلم المستقل، النشاطات المجتمعية.

---

(٢) Edgar Dale, Audio-visual Methods in Teaching, rev. ed. (New York: The Dryden Press, 1954). p. 42



شكل (٨ - ١) مخروط الخبرة

ثالثا : التصنيف على أساس حجم المشاركين في النشاط :

فقد يشترك في النشاط مجموعة كبيرة، أو صغيرة، أو يقوم به فرد واحد<sup>(٣)</sup>.

( أ ) نشاطات تشترك فيها مجموعات كبيرة :

وتشمل : مناقشات يشترك فيها الفصل بأكمله.

الاستماع لشرح المعلم.

مشاهدة فيلم.

مشاهد عرض عملي.

(ب) نشاطات تشترك فيها مجموعات صغيرة :

وتشمل : مجموعات عمل للتخطيط لوحدة دراسية.

الاشتراك في مشروع أو في جانب منه.

زيارة مصنع.

جمع مواد إخبارية، أو مقالات من صحف ومجلات.

إعداد مجلة حائط.

استفتاء بعض الناس في مشكلة أو موضوع.

تقويم العمل في وحدة أو عمل.

(ج) نشاطات يقوم بها فرد واحد :

ومنها : اجراء بحث مستقل سواء اعتمد على استخدام المكتبة أو التجريب العملي.

صنع نموذج لشيء ما.

تسجيل بعض النشاطات بالصوت، أو بالصورة، أو بالكلمة.

تأليف قصة أو قرض شعر.

إعداد خطة زمنية، أو إعداد ميزانية لعمل ما.

---

Albert I. Oliver, Curriculum Improvement, 2nd ed., (New York: Harper and Row, c1977), p. 281.

**رابعاً : التصنيف على أساس الحواس التي تستخدم في النشاط :**

وعلى هذا الأساس تقسم النشاطات الى :

**( أ ) نشاطات سمعية Auditory :**

الاستماع إلى تسجيل موسيقى، أو درامى من تسجيل أو راديو. . الاستماع الى تقارير أعدها آخرون.

**(ب) نشاطات بصرية Visual :**

مشاهدة عرض لصور شفافة أو فيلم ثابت.  
زيارة معرض فنى أو صناعى، أو زراعى، أو علمى، أو تاريخى.

**(ج) نشاط صوتى Vocal :**

غناء أو إنشاد.  
خطابة.  
إلقاء شعر.  
الاشتراك فى مناظرة أو ندوة.

**( د ) نشاط حركى Kineshetic :**

تشكيل الصلصال.  
إجراء تجارب.  
الاشتراك فى ألعاب، أو تمارين أو مباريات حركية.

**خامساً : التصنيف على أساس الأهداف :**

فالنشاطات تختلف من حيث الأهداف التي تخدمها، أو تسعى لتحقيقها، وتصنف النشاطات على هذا الأساس إلى :

## ( أ ) نشاطات للحصول على المعلومات :

ومنها : قراءة الكتب ومواد القراءة المختلفة .  
الرجوع إلى المصادر الأولية والوثائق الأصلية .  
الاستماع إلى محاضرات أو ندوات أو حضور مؤتمرات .  
مقابلات شخصية مع مصادر المعلومات .  
الكتابة إلى أشخاص ، أو مراكز معلومات .  
الحصول على معلومات عن طريق الملاحظة الدقيقة المنظمة .

## ( ب ) نشاطات لتنمية المهارات العملية :

ومنها : التدريب على الطباعة بالآلة الكاتبة .  
التدريب على نماذج للآلات .  
التدريب على أداء عمل ما ، تحت إشراف وتوجيه .  
صنع نماذج مصغرة أو مكبرة أو بالحجم الطبيعي لأشياء .  
إعداد أشكال أو رسوم أو مصورات .  
التدرب على المهارات اللازمة للألعاب .

## ( ج ) نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية :

ومنها : قراءة شعر أو قصة أو صور أدبية أخرى للمتعة .  
زيارة معرض للفنون .  
المساهمة في عمل درامي .  
الاشتراك في فريق موسيقى ، أو مسرحية .

## ( د ) تكوين مفاهيم أو تعميمات :

منها : استخدام الاستقراء للتوصل إلى قواعد أو مبادئ .  
مشاهدة تطبيقات المفاهيم والتعميمات النظرية في الحياة .  
تكوين فكرة عن الحياة في دول أو شعوب أخرى عن طريق



القراءة أو مشاهدة أفلام أو فحص صور أو الاستماع الى محاضرات أو  
فحص كتيبات أو نشرات تصدرها المكاتب الثقافية والاعلامية.

### سادسا : نشاطات التعلم كأفعال أو عمليات :

يذكر هويلر Wheeler<sup>(١)</sup> أن موسمان Mossman صاغ نشاطات التعلم والتعلم  
في صورة أفعال أو عمليات يقوم بها المتعلم كما يلي :

- ١ - يستكشف، يجرب، يستقصي، يبحث، يتأمل، يتتقد، يحكم على،  
يفحص، يتساءل، يبرهن على، يدرس.
- ٢ - يعدل، يبتكر، يقترح، يشيد، يتخيل، يخطط، ينظم، يفكر، يبدأ في.
- ٣ - يقترح، يتعاون، يساعد، يناقش، يرفض، يقدم تقريرا، يشترك في.
- ٤ - يحكم على، يقوم، يستنتج، يلخص، يصيغ.
- ٥ - يستمتع ب...، يتقبل، يتأثر ب... يعتمد على، يستمع إلى.
- ٦ - يسجل، يرسم، يكتب، يعبر عن، يرسم بالزيت، ينحت.
- ٧ - يلعب، يفنى.
- ٨ - يكرر، يتدرب، يتمرّن.
- ٩ - يطبع، يتبع التعليمات، يتصرف وفق.
- ١٠ - يملئ، يضبط، ينظم.

### اختيار نشاطات التعلم والتعليم

رأينا فيما سبق التعدد الكبير، والتنوع الواسع لنشاطات التعلم والتعليم، الأمر  
الذي يدعو إلى وضع قواعد، أو مبادئ، أو معايير، للاختيار من بينها، و من  
ذلك ما يلي :

---

D.K. Wheeler, Curriculum Process (London: Hodder and Stoughton, 1979), (٤)  
p. 139, citing L. C. Mossman, The Activity Concept (New York: The Macmillan Co.,  
1938), pp. 54-55.

## أولاً : معايير بيرتون Burton :<sup>(٥)</sup>

يرى بيرتون أنه عند اقتراح نشاط ما، فإنه لا يقبل إلا إذا توفر فيه ما يلي :

- ١ - أن يرى المتعلمون أنه يمكن استخدامه لتحقيق أغراضهم.
- ٢ - أن يرى المعلم أنه يمكن أن يؤدي إلى غايات مرغوب فيها.
- ٣ - مناسبة لمستوى نضج التلاميذ، وإن كان فيه بعض التحدى لقدراتهم ولكن يمكنهم القيام به، ويقودهم إلى تعلم جديد، أو يتيح الفرص لهم لتطبيق بعض ما سبق أن تعلموه.
- ٤ - يمكن تنفيذه في حدود إمكانيات المدرسة والمجتمع.
- ٥ - أن يحقق مع الأنشطة الأخرى التنوع ليسهم في النمو المتوازن للمتعلم.
- ٦ - أن يسهم في مقابلة الفروق الفردية في الجماعة.

## ثانياً : معايير زايس Zais :<sup>(٦)</sup>

يرى زايس أن يتم الاختبار من بين نشاطات التعلم في ضوء أهداف المنهج وأساسياته ومحتواه، وخبرات المتعلمين.

### ١ - أهداف المنهج :

فأنشطة التعليم والتعلم ينبغي أن تساهم في تحقيق هذه الأهداف، فإذا كان من بينها ما يدعو إلى تنمية مهارات التلاميذ في حل المشكلات، فينبغي أن توفر النشاطات الفرص لذلك، وإذا كان من بينها ما يدعو إلى تنمية مهارات العمل الديمقراطي، فينبغي توفير المناخ لذلك، وتهيئة الفرص لاتخاذ القرارات بأسلوب ديمقراطي.

---

Wheeler, op. cit., p. 140, citing W. H. Burton, *The Guidance of Learning Activities*, 3<sup>rd</sup> ed. (New York: Appleton Century-Crofts, 1962), p. 364.

Zais, op. cit., pp. 355-364.

(٦)

وحبذا أن يخدم النشاط أكثر من هدف، فمشروع جماعى لحل بعض المشكلات الصحية قد يسهم فى :

( أ ) تنمية مهارات حل المشكلات، مثل تحديد المشكلة، وصياغتها صياغة دقيقة، وفرض الفروض، وجمع البيانات وتفسيرها، وإدراك العلاقات، والتوصل إلى تعميمات واختبار الفروض، واستخلاص النتائج.

(ب) تنمية مهارات العمل الجماعى وإتقان العمليات الفردية اللازمة له، مثل الحساسية الاجتماعية والتدريب على اجراءات التخطيط التعاونى، وتقاسم العمل، وتكامل الجهد، واتخاذ القرارات بأسلوب ديمقراطى.

(ج) تنمية اتجاهات اجتماعية إيجابية نحو التعاون، وتقبل الآخرين، والأخذ والعطاء والأساليب الديمقراطية.

وكل هذه النتائج يمكن التوصل إليها من خلال العمل، بالمشروع، بالإضافة إلى ما يكسبونه من معرفة أثناء التعامل مع المحتوى.

## ٢ - الالتزام بالأساسيات التى يقوم عليها المنهج :

بمعنى أن النشاط ينبغى أن يعمل على :

( أ ) تكوين وجهة نظر للمتعلم غير مشوهة عن المجتمع الذى يعيش فيه، والثقافة التى يحيا فيها.

(ب) مساعدة المتعلم على نقد أحوال المجتمع نقدا منطقيا بناءً، دون أن ينعزل عن المجتمع، أو يشعر بالغربة عنه.

(ج) مساعدة المتعلم على تفهم ظروف الحياة من حوله، ودوره فى هذه الحياة.

( د ) توسيع مدارك المتعلم.

(هـ) زيادة نضج المتعلم، واكسابه المزيد من الخبرات.

(و) تقبل المتعلم للتغيير، ومساعدته على التعامل معه.

### ٣ - المحتوى :

فكل نشاط له محتوى، سواء كان قراءة، أو حل مشكلة، أو رحلة تعليمية، فهل محتوى هذا النشاط له قيمة، أم أنه لا يستأهل بذل الوقت والجهد والتكلفة التي يتطلبها النشاط.

### ٤ - خبرات المتعلمين :

فالنشاطات ينبغي أن يدرك له المتعلم معنى، ويساعد هذا أن يكون في نطاق خبرته بكل معانيها التي تشمل :

#### ( أ ) الخبرة كقدرة Experience as Ability :

والغالب أن تكون مغالاة من جانب مخطط المنهج في تقديره لقدرات المتعلمين أكثر من تقديره لها بما هو أقل من مستواها.

#### ( ب ) الخبرة كثقافة Experience as Culture :

فالنشاطات ينبغي أن تبدأ من الخبرة الثقافية الحالية للمتعلم، وتنتقل به إلى خبرات جديدة، وكلما كانت الخبرات الثقافية للمتعلمين متنافرة، كانت هناك حاجة إلى إيجاد معابر بين هذه الخبرات.

#### ( ج ) الخبرة كاهتمام Experience as Interest :

فاهتمامات المتعلمين هي على الأرجح نتاج خبراتهم، وهناك اتفاق على اعتبار الاهتمامات كأحد معايير اختيار نشاطات التعلم، والاقتصار على القراءة، والكتابة والاستماع إلى الشرح النظري، واللجوء إلى المناقشة في بعض الأحيان، دون الاستفادة من اهتمامات المتعلم، أدت إلى القيام بهذه النشاطات بأسلوب آلي، وإلى الارتفاع بمستويات الملل، بل وفي بعض الحالات إلى الشغب، فالربط بين نشاطات التعلم واهتمامات المتعلمين مفيد تربوياً ونفسياً، ولكن المشكلة هي

في كيفية جعل هذه الاهتمامات تعين على اختيار أفضل النشاطات لتحقيق النتائج التربوية المرجوة.

والانتباه أحد ضرورات التعلم، ويساعد على هذا استغلال اهتمامات المتعلم استغلالاً مباشراً أو غير مباشر، ولا يعني هذا الجرى وراء «شطحات» المتعلم أو اهتماماته العابرة.

ويراعى أن الاهتمامات قد تستغل كمعبر بين الوضع الحالي للمتعلم والوضع المستقبلي الذي نحاول الوصول إليه.

وعلى هذا فينبغي أن يثير النشاط اهتمام المتعلم، فإذا لم يفعل ذلك، فينبغي أن تكون هناك نشاطات متوسطة يهتم بها المتعلم حالياً، وتوصله إلى الاهتمام بالنشاطات الأبعد مدى، التي تحقق الأهداف المرجوة.

وخلاصة القول أن اهتمامات المتعلمين ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم واختيار خبرات التعلم، ولكن ينبغي الحذر من المغالاة في الاعتماد عليها، حتى لا تصبح هي فقط كل محددات النشاط لتحقيق أهداف المنهج.

#### معايير هويلر Wheeler :

يرى هويلر أن هناك عدة معايير تساعد في اختيار نشاطات التعلم منها :  
الصدق، والشمول، والتنوع، والملاءمة، والتمط، والارتباط الوثيق بالظروف الكائنة<sup>(٧)</sup>.

#### ١ - الصدق Validity :

ويعنى أن يكون النشاط مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التربوية، ويساعد على تغيير السلوك في اتجاه الأهداف المرغوبة، مع مراعاة أن معرفة الشيء لا تعنى بالضرورة القدرة على فعله، وتحدد درجة صدق النشاط بمقدار ما يحققه فعلاً من تغيير في السلوك الذي يرتبط بالهدف الذي يدعى أن النشاط يحققه.

Wheeler, op. cit., pp. 147-177

(٧)



## ٢ - الشمول Comprehensiveness :

وهو أيضا النطاق Scope، فكل أهداف المنهج ينبغي أن تكون هناك نشاطات تعمل على تحقيقها، فأهداف بدون نشاطات لتحقيقها، لن تؤدي إلى تغيير في السلوك، وكثيراً ما نجد قائمة طويلة من الأهداف، ولكن نجد أن نشاطات التعلم تقتصر على جانب منها، وغالباً ما يكون هو الجانب المعرفي وحتى بالنسبة لهذا الجانب قد تقتصر النشاطات على ما يساعد على اكتساب الحقائق أو المعلومات المنعزلة دون اهتمام بالمستويات الأعلى من المجال المعرفي مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وينبغي أن يراعى أن الأنماط المختلفة من التعلم تتطلب أنماطاً مختلفة من النشاط، وما يصلح لإتقان المهارات العقلية، قد لا يكون هو الأصلح لإتقان المهارات النفسحركية، أو لتغيير الاتجاهات.

## ٣ - التنوع Variety :

ارتباط التنوع وثيق بالشمول، فالتعلم يتفاعل مع النشاط ككل، وينبغي اختيار نشاطات التعلم لتحقيق النمو الشامل للمتعلم، والبلوغ به إلى أقصى درجة ممكنة مع مراعاة التوازن فيه، ويمكن الاستعانة في ذلك بمفهوم مطالب النمو السابق مناقشته في الفصل الخامس.

كذلك فإن المتعلمين يتعلمون بمعدلات مختلفة وبطرق وأساليب متنوعة وكل هذا يبرز الحاجة إلى التنوع في النشاطات، وكذلك فإن هذه الحاجة تتطلبها التنوع الواسع في الأهداف.

## ٤ - الملاءمة Suitability :

فالنشاطات ينبغي أن تلائم المستوى العام للجماعة، كما تلائم المستويات المختلفة لأفرادها، فمن حيث الجماعة أمكن تحديد الخصائص الأساسية لكل مرحلة عمرية، واتجاهات النمو الجسمي، والعقلي، والعاطفي والأخلاقي والاجتماعي لها، وتتابع مراحل هذا النمو، فالنسبة للمجال المعرفي مثلاً فإن التابع يكون من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد.

ومن ناحية أخرى، فينبغي أن تكون النشاطات وثيقة الصلة بحاجات وقدرات واهتمامات المتعلمين، وتراعى كل العوامل الأخرى التي تؤثر في المتعلم مثل الاستعداد Readiness فالتعلم يكون أكثر فعالية عندما يكون المتعلم مستعداً له فسيولوجيا ونفسيا واجتماعيا، كذلك ينبغي أن تراعى النشاطات الفروق المختلفة بين أفراد المجموعة.

#### ٥ - النمط Pattern :

ترتبط الأهداف التربوية مع بعضها بنمط معين، كذلك ينبغي أن ترتبط نشاطات التعلم، هذا النمط هو الذي يميز التربية الرسمية عن التربية غير الرسمية، فمن أهداف المدرسة غرس بعض أنماط السلوك، لتصبح عادات.

ويتحدد النمط بعدة عوامل منها : التوازن، والاستمرارية، والتراكم..

#### ( أ ) التوازن Balance :

يسير التقدم نحو النضج maturity من خلال التفاعل بين عمليات النمو والبيئة ويصل الفرد إلى النضج بالمرور بخبرات معينة، يكتسب بعضها خارج المدرسة، ولكن المدرسة عليها واجب تقديم حد أدنى أساسي من الخبرات في الجوانب الأساسية للنمو وتقدير المدرسة في تقديم هذه الخبرات يؤدي إلى عدم توازن.

كذلك فإنه ينبغي أن يكون هناك توازن بين احتياجات نمو الفرد ومتطلبات المجتمع وأن توفر نشاطات لمقابلة كل منها مع مراعاة التوازن فيها.

والمناهج لها أهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية، وينبغي أن يقابل هذا توازن في النشاطات التي تهيؤها المدرسة لتحقيقها.

وينبغي أن يكون للنشاطات نمط يحقق مطالب التوازن هذه.

#### (ب) الاستمرارية Continuity :

وتعني الاستمرارية هنا عدة معانٍ منها استمرارية التعلم والتقدم من فكرة

إلى فكرة والربط بين الجديد والقديم.

وكذلك الاستمرارية في تعلم الفرد، فالفرد عندما يتعلم، يتعلم ككل متكامل بجوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والمهارية.

كما تعنى أيضا الاستمرارية في الربط بين الخبرات التي تكتسب من النشاطات خارج المدرسة، وبين تلك التي تكتسب من النشاطات داخلها.

فهل تشكل النشاطات في مجموعها نمطا يحقق هذه الأوجه المختلفة للاستمرارية؟

### (ج) التراكم Cumulation :

إذ ينبغي بذل جهود واعية لاختيار نشاطات تؤدي إلى خبرات :

(أ) تراكم آثارها في اتجاه الهدف المرغوب.

(ب) يعزز بعضها بعضا لتحقيق أكثر من هدف.

فهل يدخل النشاط المقترح ضمن نمط يحقق مطلب التراكم هذا؟

### ٦ - الارتباط الوثيق بالحياة :

حتى يكون النشاط وظيفيا، ينبغي أن يكون وثيق الصلة بالحياة، وبالعيش فيها، ليس الحياة المستقبلية فقط، ولكن الحياة الحاضرة أيضا، وانتقال أثر التعلم يكون أكبر ما يمكن، عندما يكون الموقف التعليمي أشبه ما يكون بالموقف الذي سيتم فيه استخدام هذا التعلم لهذا ينبغي اختيار المواقف والأنشطة التي تبرز صلة التعلم بالحياة.

## من يقترح نشاطات التعلم؟

هل يقترح مخطط المنهج نشاطات المنهج أم يقترحها المعلم، أو التلاميذ؟ الإجابة عن هذا التساؤل تتوقف على عوامل كثير منها الفلسفة التي يقوم عليها المنهج ونظريات التعلم التي يركز عليها، ونوع المنهج نفسه: هل هو منهج يتمركز حول المادة، أم حول المتعلم، أو حول المشكلات الاجتماعية، بل إن هذا يتوقف أيضا على ما إذا كان المنهج قريبا من المؤلف للمعلمين، أم أنه «جديد» في توجهاته، وأهدافه ومحتواه وطرائقه وأساليبه ووسائل تقويمه، كذلك تتوقف الإجابة عن هذا التساؤل على مستوى المعلمين العلمى والتربوى، وعلى نوعيات التلاميذ وخبراتهم السابقة، ومدى الحرية التي يمارسونها ليس فقط في المدرسة، بل وفي المنزل، والحياة خارج المدرسة أيضا، وهل يشجعون على المبادرة، وتحمل المسئوليات، واتخاذ القرارات، أم أنهم تعودوا اتباع التعليمات، وإطاعة الأوامر.

فمن جانب نجد وثائق للمنهج، وأدلة للمعلمين مفصلة تفصيلا كبيرا، لدرجة أنها تصف ما ينبغي أن يتم درسا بدرس، وتكاد أن تكون محصنة ضد تدخل المدرس Teacher-Proof بمعنى أن معديها لا يريدون أن يكون للمدرس أى حرية في التنفيذ، وشبيه بهذا ما حدث في المناهج التي قامت على ميادين المعرفة المنظمة في أواخر الخمسينيات والستينيات من هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية (PSSC, CMEM, CBA, BSCS).

أما في الجانب الآخر فنجد وثائق للمنهج تغفل ذكر أى اقتراحات لنشاطات التعلم حتى أن المعلم لا يجد فيها أى توجيه يذكر فيما يتعلق برؤية مخططى المنهج للنشاطات التي يمكن من خلالها أن يتفاعل المتعلمون مع محتوى المنهج، لتحقيق أهدافه.

وبين هذين الموقفين المتطرفين توجد مواقف يقوم المعلمون فيها بالتخطيط

لنشاطات للتعلم، تترجم وثيقة المنهج إلى منهج عامل Functioning Curriculum يؤدي وظيفته في التعلم مستعينين في هذا بالمقترحات الواردة في الوثيقة، أو في أدلة المعلمين، أو في مراجع الوحدات، وتكون هناك فرص لاختار التلاميذ من بين النشاطات المتعددة التي يقترحها المعلم، ما يحقق منها أغراضهم، ويرتبط أكثر باهتماماتهم.

كما توجد مواقف يكون فيها تخطيط مشترك بين المعلم وتلاميذه في اقتراح واختيار نشاطات التعلم، خاصة في منهج النشاط، وبعض أنماط المنهج المحوري.

## نشاطات التعلم وخبرات التعلم

### Learning Activities and Learning Experiences

بدأ مصطلح نشاطات التعلم Learning Activities يظهر في الكتابات التربوية حول عام ١٩٢٥، مع ازدهار علم نفس المجال Field Psychology ونتيجة أفكار جون ديوى وغيره من قادة التربية، إذ زاد التأكيد على نشاطات التعلم، وزاد التأكيد على أهميتها في عملية التعلم. كما أن أدلة المناهج أصبحت تورد قوائم لنشاطات يمكن أن يقوم بها التلاميذ لكي يتفاعلوا مع محتوى المنهج تفاعلا مستمرا<sup>(٨)</sup>.

ولما كان النشاط الواحد يمكن أن يشترك فيه تلاميذ مختلفون ويخرجون منه بنتائج مختلفة وبأنواع من التعلم متعددة، فقد ظهرت هناك حاجة إلى مصطلح يصف نتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط التعليمي، ومن هنا ظهر مصطلح خبرات التعلم Learning experiences حول عام ١٩٣٥، ليشير إلى إدراك المتعلم الذائق للنشاط التعليمي، ولموقف التعلم والتعلم، ولنتائج تفاعله معها.

والفرق بين «نشاطات التعلم»، «وخبرات التعلم» هو الفرق بين القصد

Intent والنتيجة Result.



وعند تشييد منهج، يمكن للمخططين أن يصفوا، أو يقترحوا، مسبقاً نشاطات للتعلم يمكن أن يشارك فيها المتعلمون، على أمل أن تتمخض عن خبرات مرغوب فيها، ولكن إلى أى مدى نتجت هذه الخبرات فعلاً، إن هذا أمر يقدر عن طريق وسائل التقويم المختلفة.

وبعبارة أخرى، فإنه في مرحلة التخطيط للمنهج، أو التدريس، فإن نشاطات التعلم سوف تحدد، أو تقترح، ولكن في مرحلة التقويم، فإن مدى تحقق خبرات التعلم سوف يقوم، ويستخدم في الحكم على مدى فعالية نشاطات التعلم التى سبق اقتراحها واستخدامها.

وقد استخدمنا فيما سبق مصطلح «نشاطات التعلم» لأنه هو ما كنا نعنيه أثناء الحديث عن العنصر الثالث من عناصر المنهج، أما الحديث عن «خبرات التعلم»، فربما يكون أنسب عند الحديث عن تقويم تحصيل المتعلم.

## الفصل التاسع

### تقويم المنهج

#### Curriculum Evaluation

تقويم المنهج هو العنصر الرابع من عناصر المنهج، أو المكون الرابع من مكوناته وكما أوضحنا في الفصل الرابع، فإن النظريات والنماذج التي تصف مكونات المنهج توضح أن التقويم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعناصر، أو بالمكونات الثلاثة الأخرى (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعلم)، يؤثر فيها، ويتأثر بها.

#### الاختبار والقياس والتقويم :

**الاختبار Test :** عبارة عن مجموعة، أو سلسلة، من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريراً أو شفها (وأحياناً قليلة بالتمثيل الإيمائي أو بالإشارة). ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة، والمهام التي لها علاقة بالخاصة التي يقيسها الاختبار، ويفحص استجابات المتعلم لحصل على قياس، أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية.

**القياس Measurement :** هو العملية التي يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام أداة ملائمة، أو مقياس مناسب، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار، بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات، مثل الملاحظة، أو قوائم التقدير، أو مقاييس التقدير التي يستجيب لها المعلم ويقدر بها أداء المتعلم، أو بأي وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية..

والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي للخاصية، كما أنه قد يشير إلى ناتج هذه العملية، أو التقدير الكمي، أو الدرجة.

ولا يتضمن القياس حكما قيميا على النتيجة، فإذا حصل تلميذ على ٧ من ١٠ في اختبار ما فهذا قياس، لا نعرف منه ما إذا كان القياس يدل على أن أداء التلميذ مقبول أو غير مقبول، مناسب أو غير مناسب.

**التقويم Evaluation :** هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس، وأى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج.

أو هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ، أو بعض جوانب المنهج، لاتخاذ قرارات، أو للاختيار من بين بعض بدائل لها، تتخذ بشأن التلميذ أو المنهج.

ومعنى ثالث للتقويم هو تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم، والنواتج التي كانت متوقعة منه.

وقد يستخدم التقويم الاختبارات، وقد لا يستخدمها إطلاقاً، ويستخدم أساليب أخرى مثل الملاحظة، وقوائم التقدير، ومقاييس التقدير، ومقاييس الاتجاه، ووسائل التقدير الذاتية، كذلك فإن التقويم أوسع وأشمل من القياس، وقد يكون القياس أداة من أدوات التقويم أو وسيلة من وسائله، وهذا يكون التقويم أوسع من كل من القياس والاختبارات.

والتقويم، بعكس القياس، يتضمن حكماً قيمياً، وقد يكون هذا الحكم وصفاً أو كمياً.

## تقويم نتائج المنهج

### Product Evaluation

المحصلة النهائية للمنهج، أو نتاجه، هو التلميذ، أو على الأصح التغير الذي حدث في سلوكه نتيجة تفاعله مع المنهج.

ويمكن تشبيه التربية بعملية صناعية (تقنية Technical Process) مادتها الخام هو التلميذ، والعامل المؤثر فيها هو المنهج، ونتاجها النهائي الخريج.

وكما يمكن تقويم العملية الصناعية بالفرق بين التاج النهائي والمادة الخام، كذلك يمكن تقويم المنهج بالتغير الذي أحدثه على سلوك التلميذ معرفيا وعقليا ووجدانيا ومهاريا من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب فيه، تعبر عنه أهداف المنهج، وبهذا يكون تقويم المنهج هو تقويم المدى الاقتراب من أهداف المنهج، فيما يتعلق بالتغير في سلوك التلميذ.

### معايير لتقويم إنجاز التلميذ :

تستخدم لهذا عدة معايير منها المعيار المطلق (الأعلى، والأدنى)، والمعيار النسبي، والمعيار المتعدد.

#### ١ - المعيار المطلق The Absolute Standard :

المعيار المطلق هو مستوى للإنجاز يحدد بصورة عفوية arbitrarily ويقارن إنجاز التلاميذ كأفراد به.

وقد يكون المعيار المطلق، معياراً أعلى، أو معياراً أدنى.

#### ( أ ) المعيار المطلق الأعلى The Absolute Maximum Standard :

فإذا اشتمل الاختبار الذي استخدم في القياس على مائة سؤال وخصصت

درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، فيمكن اعتبار أن الدرجة ١٠٠ هي المعيار المطلق الأعلى، والإنجاز الأعلى من ٨٥٪ ممتازا، ومن ٧٥ - ٨٤٪ جيد جدا.. حتى نصل إلى انجاز أقل من ٥٠٪ فيعتبر ضعيفا. وبالطبع فليس هناك أساس علمي لتصنيف هذا الإنجاز، فالبعض لا يعتبر الإنجاز ممتازا إلا إذا كان أعلى من ٩٠٪ ويعتبره ضعيفا إذا قل عن ٦٠٪.

#### (ب) المعيار المطلق الأدنى : The Absolute Minimum Standard

يوضع الحد الأدنى في هذا المعيار عند مستوى يضمن النجاح لكل التلاميذ المشاركين في البرنامج، أما إذا لم يصل بعض التلاميذ إلى هذا المستوى الأدنى فإنه يعاد تعليمهم حتى يرتفع مستواهم إليه.

ويصم المنهج في هذه الحالة على أساس أن ينجز كل التلاميذ جميع الأهداف التي وضعت مسبقا له، ولا يعد المنهج فعالا إلا إذا حقق هذا. والمعيار المطلق الأدنى يناسب برنامجا تدريبيا، صم لانتقان مهارات معينة، ولهذا فإن هذا المعيار يدعو إليه المؤمنون بالأهداف السلوكية، ويطلقون عليه اسم مستوى الأداء Performance Standard، أو التعلم لانتقان Learning for Mastery فلا يتصور مثلا أن يخرج المدربون من برنامج لتدريب الطيارين وهم يتقنون بعض المهارات دون غيرها، أو من برنامج لتدريب حراس الشواطئ دون أن يتقنوا جميع المهارات اللازمة للانقاذ.

ويستخدم المعيار المطلق الأدنى أحيانا كقاعدة أو أساس لمستوى من الإنجاز يضمن النجاح، ولكن يمكن لبعض المعلمين تجاوزه إلى مستويات أعلى. أما لو استخدم المعيار المطلق الأدنى كمعيار وحيد، فإن تصنيف المعلمين إلى مجموعات وفق مستويات الإنجاز يصبح غير وارد، حيث أن جميع المعلمين يصلون إلى هذا المستوى الأدنى.

#### ٢ - المعيار النسبي : Relative Standard

يتحدد وضع المعلم، وموقعه، وفقا لهذا المعيار، ليس على أساس معيار



مطلق يقارن انجازه به، ولكن على أساس مقارنة هذا الإنجاز، بالإنجاز الآخرين في المجموعة التي ينتمى إليها، فقد يكون إنجاز تلميذين أ، ب ٧٠٪ على المعيار المطلق ولكن التلميذ ( أ ) كان ضمن مجموعة إنجازها مرتفع وبذلك فإن انجازه بالمعيار النسبي يكون منخفضاً، أما التلميذ (ب) فكان ضمن مجموعة إنجازها منخفض وهذا فإن انجازه بالمعيار النسبي سيكون مرتفعاً.

أما إنجاز المجموعة فيمثله الإنجاز المتوسط لها، ويؤخذ الانحراف المعياري لهذا الإنجاز في الاعتبار.

والأخذ بالمعيار النسبي في تحديد وضع التلميذ بالنسبة للمجموعة يؤدي إلى التنافس الشديد بين أفرادها، حيث أن احتلال موقع مرتفع يتطلب إنجازاً أعلى من إنجاز معظم الأفراد الآخرين فيها.

وقد تتراكم الضغوط التي تنشأ عن هذا التنافس، لدرجة أنها قد تصبح عقبة في طريق التعلم، وتكون لها آثار جانبية غير صحيحة على العملية التربوية كأن يعتبر المتعلمون أن الغايات تبرر الوسائل بما في هذا من تجاوز للأخلاقيات وتغاض عن القيم.

كما أن الأساس الذي بنى عليه هذا المعيار يختلف بشأنه وجهات النظر، فهو يفترض أن كل المتنافسين يبدأون وهم متساوون في قدراتهم على الإنجاز ولدى كل منهم الطاقة والمقدرة على الوصول إلى أعلى درجات الإنجاز، وهذا افتراض غير سليم، فقدرات التلاميذ تختلف من عمل لآخر، كما أنهم يختلفون فيما لديهم من مهارات سابقة لازمة أو تعلم سابق لازم، للتعلم الحالي، والنتيجة أن ينحصر السباق في القلة الأكثر قدرة في المجموعة، أما الأقل قدرة فتشبط همهم، ويشعرون بالإحباط، لدرجة أن بعضهم يتخلى عن السباق مبكراً، وتصبح الدرجة التي يحصل عليها كل منهم، لا تمثل عدم قدرة على الإنجاز بقدر ما تمثل رفضاً له، وبدلاً من أن تمثل جهداً حقيقياً في سبيل الإنجاز، وأفضل أداء ممكن على أدوات القياس، فإنها تصبح متأثرة بحالة نفسية لها آثار سلبية على التعلم.

والغريب أن هذا يؤدي إلى جعل المتنافسين في المقدمة يبدوون بصورة أفضل مما هم عليه حقيقة، لو استمر أولئك الأقل قدرة، في التنافس، أما بسبب انسحابهم أو أدائهم الضعيف الذي لا يمثل واقع قدراتهم، فإن متوسط أداء المجموعة يهبط ويبدو أهل المقدمة أفضل مما هم عليه حقيقة.

ونتيجة هذا كله يصبح الموقف التنافسي، ملائماً فقط، وصادقاً، بالنسبة لأولئك الذين يعتقدون أن لديهم فرصة في الفوز في السباق.

ومع كل هذه المحاذير في التقويم على أساس المعيار النسبي، فإن له بعض فوائد منها:

١ - فائدته في التغذية الراجعة Feedback للمنهج، والتي تعين على مراجعته، فإذا اتضح أن الانجاز المتوسط للمجموعة في مقرر ما كان ٣٠٪ من النهاية العظمى، فإن الاحتمال أن يكون أحد مكونات المنهج، أو وسائل تنفيذه مختل الوظيفة Dysfunctional، وليس السبب أن التلاميذ ضعاف المستوى فربما كانت الأهداف طموحه جداً، أو أن المحتوى غير ملائم، أو أن نشاطات التعليم والتعلم غير جيدة، أو أن وسائل القياس غير سليمة، أو أن أعداد المعلمين غير ملائم، وهذا فإن التقويم على أساس المعيار النسبي يوضح ما إذا كانت هناك حاجة إلى مراجعة المنهج، أو تعديله.

٢ - إنه لولا الأخذ بالمعيار النسبي في التقويم في الموقف السابق، وكان الاعتماد على المعيار المطلق، لأدى هذا إلى نتيجة نجاح منخفضة جداً، وبذلك يعاقب التلاميذ ليس بسبب أداء منخفض فعلاً، يمثل الواقع تمثيلاً صادقاً، ولكن بسبب خلل في المنهج نفسه، فالأخذ بالمعيار النسبي يعدل الإنجاز الفردي في ضوء انجاز الجماعة، وبالنسبة لها، وهذا تتحسن النتيجة بالنسبة للمجموعة ككل.

### ٣ - المعيار المتعدد The Multiple Standard :

يأخذ هذا المعيار في اعتباره الحالة المبدئية التي كان عليها المتعلم، وما أحرزه من تقدم نتيجة تفاعله مع المنهج، فقد يحصل طالبان (أ)، (ب)

على الدرجتين ٩، ٧ على التوالي في الاختبار النهائي ودرجته العظمى ١٠.  
فإذا علمنا أن الطالب ( أ ) كان قد بدأ من موقع درجته فيه ٦ والطالب  
(ب) كان قد بدأ من موقع درجته فيه ٢.

بذلك يكون الطالب ( أ ) قد أحرز تقدمًا يقدر بثلاث درجات، بينما  
الطالب (ب) قد أحرز تقدمًا يقدر بخمس درجات.

وبهذا فإنه رغم أن الدرجة النهائية للطالب ( أ ) أعلى من الدرجة النهائية  
للطالب (ب). فإن على أساس المعيار المتعدد يعتبر إنجاز الطالب (ب) أفضل  
من إنجاز الطالب ( أ ).

وبدل هذا على أن التقويم على أساس المعيار المتعدد يعنى بالمتعلم الفرد،  
ويقوم تقدمه بالمقارنة بالحالة التي كان عليها هو نفسه قبل التعلم، ولا يعتمد  
على مقارنة انجازه بإنجاز الآخرين، وهذا له ميزاته التربوية في التوجيه والإرشاد.

إلا أن الأخذ بهذا المعيار يثير صعوبات منها :

تحديد الوضع المبدئي للتعلم بالنسبة لكل هدف من أهداف المنهج، وكل  
جانب من جوانب أمر صعب.

كذلك فإن هذا المعيار يستند إلى مسلمة مشكوك في صحتها، وهى أن  
المسافات بين الدرجات متساوية، فالمسافة بين الدرجتين ٢، ٣ يعتبرها مساوية  
للمسافة بين الدرجتين ٨، ٩ في حين أنه غالبًا ما يكون نحو الانجاز بين  
الدرجتين ٢، ٣ أيسر، وأسهل كثيرًا من نحو الانجاز بين الدرجتين ٨، ٩.

وبالنسبة للمجموعات الكبيرة، فاستخدام هذا المعيار ليس عمليًا، فمن الصعب  
تحديد الوضع المبدئي لكل متعلم، ثم الوضع النهائي له، ثم المقارنة بين الوضعين.

أما إذا كان عدد المشاركين صغيرًا، والموقف التعليمي هدفه تدريبيًا، فإن  
استخدام المعيار المتعدد يكون مناسبًا، ويمكننا، أما إذا كان الهدف من الموقف  
هو الاتقان فإن استخدام أى من المعيارين المطلقين الأعلى والأدنى، أو المعيار  
النسبي يكون هو الأنسب.

## تقويم المنهج ذاته

### Intrinsic Evaluation of the Curriculum

الاقتصار على تقويم التغير في سلوك، أو انجاز المتعلم، لا يعطى الصورة الشاملة المتكاملة للمنهج، فالتقويم ينبغي أن يشمل جميع عناصر ومكونات المنهج، والعلاقات التي تربطها ببعضها، والتناسق والتوافق بينها، هذا النوع من التقويم هو تقويم المنهج ذاته... وبالطبع فهو أوسع وأشمل من تقويم المتعلم، أو نتائج المنهج بل إن هذا التقويم يعتبر جزءاً، أو جانباً من جوانب تقويم المنهج.

وبجانب الشمول فإن تقويم المنهج ذاته، يتميز عن تقويم نتائج المنهج بأنه لا ينتظر حتى يتم تعرض المتعلم لكل المنهج وتفاعله معه... لأن هذا الانتظار يجعل الاستفادة من التقويم في تجويد وتحسين المنهج عملية متأخرة، فالمفروض ألا ننتظر حتى هذا الوقت المتأخر لتعديل المسار، وإصلاح التوجهات، إذا احتاج الأمر لذلك.

وهناك اتجاهان في تقويم المنهج : تقويم المنهج الخامل inert curriculum أو المنهج الكامن، وتقويم المنهج الوظيفي functionary أو الفعال operative اللذين اشرنا إليهما في الفصل الثاني.

### تقويم المنهج الكامن :

ويعنى هذا تقويم الخطة المكتوبة للمنهج، أو وثيقة المنهج، وهذا التقويم هو الخطوة الأولى في تقويم المنهج، ويشمل هذا :

١ - تقويم المنطق الذي تقوم عليه الوثيقة، والأسس الفلسفية التي يقوم عليها بناء المنهج، والأساسيات المجتمعية له، وتصوراته عن طبيعة المتعلم واحتياجاته، وارتباط التربية والمنهج، بهما، ونظرة المنهج للمعرفة.



٢ - تقييم كيفية اشتقاق أغراض التربية، ومقاصدها، وأهداف المنهج ومدى دقة وملاءمة ومنطقية هذا المحتوى، وصدقه ودلالته، والمعايير التي روعيت في اختياره، وكيفية تنظيمه أفقيًا ورأسيًا، ومدى ارتباط هذا كله بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.

٤ - تقييم نشاطات التعلم والتعلم، ومدى ما تعكسه من شروط الاختيار السليم لها، وتحقيق التنوع والتوازن بينها، وعلاقتها بالأهداف وبالمحتوى، ويدخل في هذا المواد التعليمية من كتب دراسية، وكتب مساعدة، وأفلام، وشرائح شفافة وأدوات ونماذج... الخ.

٥ - تقييم وسائل التقييم التي تقترحها الوثيقة، ومدى تنوعها وكفايتها وشمولها، وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف، وشمولها لتقييم جوانب المحتوى، ونشاطات التعلم والتعلم.

٦ - تقييم التماسك والترابط والتوافق في بناء وثيقة المنهج، وإبرازها للروابط الوثيقة بين عناصر المنهج، وتكاملها معاً في وحدة متماسكة متناغمة.

٧ - تقييم الشكل العام لوثيقة المنهج، ومظهرها، وتنظيم العرض، وتبويبه، وتقييم أسلوبه، ومدى ملاءمته لجمهور المعلمين، ووسائل تشجيعهم وجذبهم للاستفادة من الوثيقة أقصى استفادة ممكنة.

وقد يشترك في تقييم وثيقة المنهج خبراء في تخطيط وبناء المناهج، ومتخصصون في المادة، وبعض رجال الفكر المهتمون بالتربية، واشتراك المعلمين والموجهين وغيرهم من العاملين في الميدان العاملين بواقع التلاميذ والمدارس أساسى في كل مراحل، وعمليات تقييم المنهج ومنها وثيقة المنهج، وقد يحصل منهم على ملاحظات مفيدة وقيمة تساعد في تحسين المنهج وتطويره.

وقد يكون من المفيد عدم الانتظار حتى تكتمل وثيقة المنهج، وتأخذ صورتها النهائية، ثم يبدأ في تقييمها، فقد تشكل لجنة استشارية موسعة تضم معلمين وموجهين، ورجال تربية وفكر، وبعض أولياء الأمور، يعرض عليها ما يم الانتهاء منه من الوثيقة في مراحل استراتيجية في بنائها، وذلك حتى يمكن تعديل المسار والوقت ما زال متاحًا لذلك.



## تقويم المنهج الوظيفي :

المنهج الوظيفي، أو الفعال، ليس محددًا محسوسًا كوثيقة المنهج، أو المنهج الكامن، ذلك أنه يمر من خلال وسط التدريس قبل أن يتحول إلى منهج وظيفي فعال.

وبالطبع، قد تكون هناك صور متعددة لمنهج وظيفية فعالة مصدرها منهج كامن واحد، أو وثيقة واحدة، ويرجع هذا بالطبع إلى اختلاف المعلمين والمدارس والمتعلمين والمواقف التعليمية، والبيئات التربوية، وغيرها...، مما يؤثر في ترجمة المنهج الكامن إلى منهج وظيفي.

وتقويم المنهج الفعال يشمل العديد من الظواهر: يشمل التفاعل بين التلاميذ والمعلمين، والمواد التعليمية، والبيئات التعليمية، والمنهج، التي كثيرًا ما تكون نتائجه غير محسوسة، أو سهلة القياس مثل عمليات التفكير، والاتجاهات، والمعاني والعلاقات، والمشاعر، والتي يستدل عليها بطريق غير مباشر عن طريق الاستنباط من السلوك الظاهر.

ومشكلة أخرى تتعلق بتقويم المنهج الوظيفي، فإنه كثيرًا ما يجري بمعرفة المعلمين الذين يقومون بتطبيقه، ولأسباب إنسانية طبيعية، تكون هناك محاولات لإخفاء نواحي القصور في فعالية المنهج ناشئة عن قصور من هيئة التدريس، ومحاولة إرجاعها إلى أسباب أخرى.

## مصادر معلومات لتقويم المنهج الوظيفي :

١ - استطلاع آراء المعلمين بوسائل الاستطلاع المختلفة، مثل الاستفتاءات والمقابلات الشخصية، والآراء التي يعبر بها المعلمون عن مشاعرهم وتصوراتهم عن المنهج، وتقييمهم له، ويعبر المعلمون عن هذه الآراء بحرية عندما تتوثق الصلات بينهم وبين مقومى المنهج، ويصبح الموقف بينهم أقل رسمية وأكثر تحررًا.

٢ - التلاميذ أيضًا مصدر مهم للمعلومات، ويحصل عليها منهم بوسائل رسمية أو غير رسمية، خاصة عندما يطمثون تمامًا إلى أن آراءهم لن يكون لها

تأثير سلبي على الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات، أو وسائل التقويم المختلفة، وعندما يجيبون بصراحة واخلاص عن الأسئلة والاستفسارات التي توجه إليهم بأدوات التقويم المختلفة للمنهج وتعكس إجاباتهم بأمانة الخبرات التي كسبوها من التفاعل مع المنهج ومشاعرهم نحوه، كما يبرزون مزاياه، ويحددون نواحي القصور فيه.

ومقارنة آراء وتصورات التلاميذ بآراء وتصورات المعلمين، والموازنة بينها يمكن أن يزود مقومى المنهج بنظرات ثاقبة، وتبصر في فعاليات وديناميات المنهج.

٣ - المواد والوسائل التي تستخدم في التعامل مع المنهج وتدرسه، ويشمل هذا الكتب الدراسية، والكتب المساعدة، والأفلام والشرائح الشفافة والأدوات، والنماذج الخ. ويحاول المقومون الحكم على مدى ملاءمة هذه المواد لأهداف خطة المنهج، كما أنهم يحتاجون إلى مشاهدة كيفية استخدامها في التعليم والتعلم فهذا يوضح القيمة الحقيقية لها، وقد يستخدم معلمون مواد تعليمية متائلة بأساليب متعددة، فتنتج مناهج فعالة مختلفة اختلافاً جذرياً فيما يتعلق بأنشطة التعلم وخبرات التلاميذ والنتائج النهائية.

وهذا التفاعل بين مواد المنهج، وطريقة استخدام المعلمين لها، مصدر آخر للتعقيد في التقويم الشامل للمنهج الفعال، ومصدر لصعوبات تصادف المقوم.

٤ - متابعة الخريجين، يمكن أن تزود مقوم المنهج بدلالات قيمة يمكن الاستفادة منها في مراجعة المنهج، وتعديله، وتحسينه، وهذا يؤكد الصلة الوثيقة بين المدرسة، وسوق العمل، والحياة، فإذا كانت نتائج التقويم إيجابية دل هذا على الارتباط الوثيق بينها.

وبهذا فإن أصحاب الأعمال والرؤساء والزملاء في الأعمال التي يعمل بها الخريجون قد يكونون مصادر مهمة للمعلومات التي تستخدم في تقويم المناهج.

٥ - ملاحظة المنهج أثناء تطبيقه، وتوظيفه في الفصل والمدرسة باستخدام وسائل علمية رسمية كبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وحلقات المناقشة،

والمقابلات كما قد يستفاد من الآراء والتعليقات التي ترد والممارسات التي تتم بصورة غير رسمية من أى طرف مهم بالمنهج.

هذا بعض ما يمكن أن يفيد في توفير معلومات لمقومي المنهج، وفضلاً عن هذا فإن توفير قنوات اتصال جيدة بين مخططي المنهج، والمقومين له، والمهتمين به، سواء في الميدان التربوي، أو من المفكرين أو من عامة الناس، له أهمية في تكوين صورة أشمل، وأصدق عن المنهج، وأحياناً، ما كانت خطابات القراء في الصحف والمجلات، والمكالمات التليفونية، والزيارات، مصادر مهمة للمعلومات عن المنهج، وتدريبه، وفعاليته، وتأثيره على التلاميذ، وعن مدى التقبل العام له وعن نواحي القوة والضعف فيه، وعن مزاياه، ونواحي قصوره، وقد يكون في بعض هذه المعلومات منطلق لتصميم أدوات للقياس والتقييم أكثر دقة، وأقرب إلى العلمية.

## متى يجرى التقييم؟

يمكن أن يجرى التقييم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج، وعلى هذا الأساس يصنف التقييم إلى : تقييم مبدئي، وتقييم تكويني، وتقييم ختامي، وتقييم تتبعي<sup>(١)</sup>.

### التقييم المبدئي Initial Evaluation :

هذا التقييم الذي يتم قبل البدء في تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه، ويسمى أيضاً التقييم التمهيدي<sup>(٢)</sup> فإذا كان التقييم للمتعلّم، فما هو مستواه معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً، إن التقييم المبدئي يمكن أن يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى.

(١) محمد عبد الله الصانع وآخرون. تقييم البرامج التربوية في الوطن العربي (الكويت : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١)، ص ص ٣٣ - ٤٣.

(٢) المرجع السابق : ص ٣٣.

ويساعد التقويم المبدئى فى :

١ - تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية فى التعامل مع المنهج، فقد ترتب مستويات مختلفة للبدء فى التعامل مع المنهج، أو البرنامج، كما هو الحال فى تعلم لغة أجنبية حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم، ومستوى متوسط، ومستوى مبتدئ.

٢ - معرفة الأوضاع التى سيم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية، والمعلمين والطلاب، وذلك لبدء المنهج، أو البرنامج، على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة والتقويم المبدئى ضرورة عند استخدام المعيار المتدرج.

### **التقويم البنائى أو التكوينى Formative Evaluation :**

ويطلق عليه أحياناً اسم التقويم التطورى.

ويجربى التقويم البنائى فى فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول على معلومات تساعد فى مراجعة العمل، وإعادة توجيه مسار التطوير، مما يكون له تأثير على الصورة التى يصل إليها النتاج النهائى، فهو مهم فى توجيه التقويم، لما يوفره من تغذية راجعة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة وممكنة، بل ومخططاً لها.

### **التقويم الختامى Summative Evaluation :**

ويجربى فى ختام التعامل مع المنهج، أو البرنامج، لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه تقديرًا شاملاً، أى أن التقويم الختامى يزودنا بحكم نهائى على النتاج المكتمل.

وينبغى عدم النظر إلى التقويم الختامى كعملية تتم مرة واحدة فى النهاية بل يحسن أن يجرى عند نقاط استراتيجية قليلة خلال تطبيق المنهج وتطويره، وربما اشترك فى إجراءات خبراء، أو مقومون من خارج الفريق الذى قام بتخطيط المنهج، أو اشترك فى تطبيقه، مما يوفر نظرة مستحدثة إلى المشروع.

والتقويم الختامي ضرورة سواء استخدمنا المعيار المطلق، أو المعيار النسبي، أو المعيار المتعدد.

### التقويم التتبعي Follow-up Evaluation :

المفروض ألا ينتهي دور المنهج بتخرج المتعلم منه، وإنما المفروض أن تستمر آثاره فبالنسبة للمتعم فإن الخبرات التي اكتسبها من التعامل مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلي، وفعاليته في العمل، وتعامله مع نشاطات الحياة، ومجابهة مشكلاتها، والتقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، يوفر معلومات عن هذا كله وبالتالي يمكن الحكم على فعالية المنهج، ويساعد على تطويره على أساس علمي سليم، بتوفير تغذية راجعة عن آثاره المستقبلية.

### بعض وظائف تقويم المنهج وآثاره :

الهدف الرئيسي من تقويم المنهج هو تحديد مدى نجاحه في ضوء معايير معينة، أو بالمقارنة بينه وبين منهج آخر، ولكنه بجانب هذا يؤدي وظائف متعددة، وتكون له آثار ونتائج منها :

#### أولاً : بالنسبة للمتعم :

١ - قد يكون التقويم حافزاً لبعض المتعلمين على التعلم، واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

٢ - قد يساعد التقويم المتعم على معرفة نواحي القوة، ونواحي القصور والتقصير فيه، وفي ذلك يقول الدمرداش سرجان، أن التقويم «يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته، ومواجهه والاجتهاد لتحقيق الأمان وتحسين الذات»<sup>(٣)</sup>.

---

(٣) الدمرداش سرجان «التقويم وتطوير المنهج» في محاضرات في التقويم التربوي (الكويت : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٣).



٣ - ولكن من ناحية أخرى قد يكون التقويم مصدر تهديد ورهبة لبعض التلاميذ مما قد يتدخل في طريق تفاعلهم السليم مع المنهج، ويزيد من مستوى القلق لديهم لدرجة تعوق الاستغلال الأقصى لقدراتهم، كان يهتمون التحصيل في مادة دراسية إذا كان لديهم اختبار قريب في مادة أخرى.

٤ - وبالنسبة لفئة من التلاميذ قد يلجأون إلى الغش «والتدليس» ليدوا في صورة أفضل مما هم عليها، ويلجأون إلى أساليب لتحقيق ذلك، وتصبح الغايات عندهم مبررة للوسائل، وفي هذا هزيمة للمبادئ التربوية السليمة.

### ثانيًا: بالنسبة للمعلم:

١ - قد يكون التقويم وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعلم والتعلم التي يستخدمها، أو الوسائل التعليمية التي استعان بها، مما يساعده في علاج نواحي القصور بها، والوقاية من تكرارها مستقبلاً.

٢ - التقويم وسيلة المعلم للتعرف على مستويات تلاميذه، ونواحي القوة والضعف في تعلمهم، وفي تفاعلهم مع المنهج، مما يساعد على توجيههم.

٣ - يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية لتلاميذه، ومشكلات التكيف والتأقلم مع المجتمع المدرسي، والمجتمع الخارجي ليعمل على مساعدتهم على حلها، وتوجيههم للتغلب عليها.

### ثالثًا: بالنسبة للمدرسة:

١ - يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها، ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.

٢ - يساعد التقويم في التعرف على مدى جودة تطبيق المنهج فيها.

٣ - يساعد في التعرف على كفاية الإمكانيات البشرية والمادية لتطبيق

المنهج...

٤ - يساعد المدرسة في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة، سواء في

فصول دراسية أو مجموعات نشاط.

٥ - يساعد المدرسة في مقارنة إنجازها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

٦ - يساعد في التعرف على التلاميذ ذوى الحالات الخاصة مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات، أو الموهوبين في جوانب معينة، وبهذا تعمل على رعايتهم.

٧ - يوفر مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وامكانات البيئة والمجتمع.

٨ - يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع، ومدى ارتباط أهداف المدرسة، ومنهجها بسوق العمل.

#### رابعاً: بالنسبة لتطوير المنهج :

١ - يوفر المعلومات، والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة ومنطق يرتكز على الأدلة الموثوق بها المستمدة من التقويم السليم.

٢ - يزيد من فعالية تنفيذ المنهج، بالتوصل عن طريق التقويم التكويني إلى مؤشرات وأدلة يمكن أن تفيد في التوجيه السليم لهذا التقويم.

٣ - اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

#### خامساً: بالنسبة للمجتمع خارج نطاق الدوائر الرسمية للتربية والتعليم.

١ - يوفر معلومات عن المنهج، والمدرسة، تعرف المجتمع الأوسع بما يجرى في المدرسة وبالمنهج، وأثره على التلاميذ، وقد يؤدي هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية، وبالمنهج وقد يؤدي إلى استدعاء مساهمتهم بالرأى والفكر أو بوسائل مادية في حسن تطبيق المنهج، أو تطويره.

٢ - توفير الأدلة والمعلومات عن المنهج للمجالس النيابية والتشريعية،

والنقابات والروابط التي قد يكون لقرارها تأثير في المناهج أو التربية عامة لتتخذ القرارات على أساس واقعي يستند إلى معلومات سليمة، وأحكام صحيحة عن المنهج والمدرسة.

## خصائص التقويم الجيد

حتى يؤدي التقويم الوظائف التي ذكرناها، ويعمل في النهاية على تحسين وتجويد المنهج وإلى تحقيق أغراض التربية وأهدافها، وإلى زيادة كفاية العملية التربوية بحيث تحقق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ينبغي أن يتوفر فيه ما يلي :

### ١ - الصدق Validity :

ويعنى صدق التقويم معاني كثيرة منها :

( أ ) التوافق بينه وبين أهداف المنهج، والالتزام بها، بحيث تكون الأهداف هي نقطة البداية في برنامج التقويم، وتستمر في توجيه مساره، وقيادة خطواته.

(ب) شموله لجميع أهداف المنهج، فالإقتصار على تقويم بعض هذه الأهداف دون البعض الآخر، يضيق نطاقه، ويعطى صورة للمنهج غير شاملة ولا كاملة، مما يؤدي إلى تشخيص خاطيء لنواحي القوة والضعف فيه.

(ج) التأكد من أن الوسائل والأدوات التي تستخدم فيه تقيس فعلاً ما تدعى قياسه، وتوفر الأدلة التي تركز على أساس علمي موضوعي سليم.

### ٢ - مراعاة التوازن Balance :

فقد يركز برنامج التقويم على التلميذ، ويغفل المنهج ذاته، بينما ينبغي أن يكون هناك توازن في هذين الجانبين، فيكون جزء من برنامج التقويم موجهاً نحو تقويم التلميذ، والجزء الآخر المكمل له، موجهاً نحو تقويم المنهج ذاته بأهدافه ومحتواه ونشاطاته ووسائل تقويمه، ويقترح زائس أن يكون نصف برنامج

التقويم للجانب الأول، والنصف الثاني موجهاً للجانب الثاني<sup>(٤)</sup>.

### ٣ - تقويم النواتج غير المقصودة :

فهناك نواتج للمنهج غير مقصودة، لم تكن في أذهان معدى المنهج، ولم يضمنوها أهدافه، مثل تأثيرات سلبية على بعض الجوانب النفسية في شخصيات التلاميذ أو عدم توافق مع سوق العمل، أو الاستمرار في الدراسة، أو تأثيرات جيدة على المجتمع المحلي، أو علاقات أولياء الأمور بالمدرسة، أو تعاونهم معها، .. وربما كان هذا الجانب من التقويم، كما يقول زيس، أصعب جوانب التقويم<sup>(٥)</sup>.

### ٤ - شموله لكل العوامل والعناصر التي تؤثر في المنهج :

ويشمل هذا العوامل والعناصر البشرية، مثل معدى المنهج والقائمين على التنفيذ والمشاركين فيه من معلمين ومعاونين لهم، وموجهين، وإداريين، والقائمين بالتوجيه والإرشاد، والقائمين بالتقويم، كما يشمل العوامل المادية، كالكتب المدرسية والكتب المساعدة.

### ٥ - استخدامه لوسائل متنوعة ملائمة :

حيث أن للتقويم أهدافاً كثيرة، ويؤدي وظائف متنوعة، ويشمل جوانب متعددة من هنا كانت ضرورة تنوع وسائل التقويم بما يلائم هذه الوظائف والجوانب.

وهناك مجال لاستخدام وسائل محكمة التصميم والبناء، على درجة عالية من الثبات مثل بعض الاختبارات، ومقاييس الاتجاه، وقوائم التقدير، واستطلاعات الرأي كما أن المجال يتسع لوسائل قد تكون على درجة أقل من الثبات، والشكلية مثل الملاحظة، والاطلاع على السجلات، وتحليل ما ينشر في وسائل لاعلام، وخطابات المعلمين وأولياء الأمور، وحتى المكالمات التليفونية،

Zais, op cit., p. 391.

(٤)

Ibid.

(٥)

والمناقشات، ويدعو زائيس إلى استخدام هذه الوسائل، بجانب الوسائل الأعلى ثباتاً، والأكثر إحكاماً من الناحية الشكلية والبنائية، لأنها تساعد في تقويم جوانب من المنهج قد تغفل، مع إنها مهمة ومثقلة بالقيم، وبهذا يمكن تقويم المنهج ككل وعدم الاقتصار على جوانب قليلة منه<sup>(٦)</sup>.

#### ٦ - توسيع قاعدة المشاركة في برنامج التقويم :

بحيث يشارك في التخطيط له، واختيار واعداد الوسائل اللازمة، وفي التنفيذ الاختصاصيون، والمعلمون، والموجهون، والإداريون، وقد يحتاج الأمر إلى إسهام بعض العاملين في نشاطات الحياة والمجتمع في بعض هذه المراحل مثل التخطيط أو اختيار الوسائل.

#### ٧ - الاستمرار والتكامل :

فبرنامج التقويم الجيد ينبغي ألا يقتصر على التقويم الختامي، لأن الانتظار حتى الانتهاء من تطبيق المنهج، يجعل تعديل المسار، وإعادة التوجيه عملية متأخرة، ومن هنا فإن لكل من التقويم المبدئي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي والتقويم التبعي دوره في برنامج التقويم الجيد، وتعبير آخر ينبغي أن يكون التقويم مستمراً من بداية العمل في إعداد المنهج، وإعداد وسائل تطبيقه، وأثناء التطبيق وبعد الانتهاء منه وتخرج الدارسين لهذا المنهج، ويكون برنامج التقويم متكاملًا مع العمل في المنهج في كل هذه المراحل، وجزءًا لا يتجزأ منه.

#### ٨ - وجود ترتيبات للاستفادة من نتائجه :

فلا معنى لتقويم لا يستفاد من نتائجه، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها وتحليلها علمياً سليماً، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام، تكون أساساً لاتخاذ قرارات، ويستلزم هذا إعداد خطة، وتوزيع المسؤوليات، وتحديد المسؤولين عن تنفيذ القرارات والتوصيات، ومتابعة هذا التنفيذ..



ولا يعنى الحديث عن تقويم المنهج تقويمًا شاملًا بكل عناصره وجوانبه، أن الأمر قد لا يستدعى التركيز على جوانب منه، أو عنصر من عناصره، أو مشكلة من مشكلاته..

## الفصل العشاشر

### بعض وسائل التقويم

توجد وسائل وأدوات متنوعة تستخدم في الحصول على المعلومات اللازمة للتقويم ويمكن تصنيف هذه الوسائل والأدوات إلى ثلاثة أنماط:

١ - الاختبارات.

٢ - أساليب التقرير الذاتية.

٣ - أساليب الملاحظة.

ويتكون الاختبار من سلسلة من المهام يطلب من الشخص القيام بها، وتهم الاختبارات عادة بأفضل إنجاز ممكن للمستجيب...

أما أساليب التقرير الذاتية فيمكن عن طريقها الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها إلا من الشخص نفسه وذلك بسؤاله عن اتجاهاته، أو معتقداته، أو الموضوعات التي يهتم بها، أو علاقاته بالآخرين ومن هذه الأساليب الاستفتاءات أو استطلاعات الرأي، ومقاييس الاتجاهات، وقوائم الصفات الشخصية، والأساليب السوسيومترية، والإسقاطية.

وأساليب الملاحظة تساعد في الحصول على معلومات عن سلوك الشخص الملاحظ، ومن هذه الأساليب قوائم الملاحظة، ومقاييس التقدير.

ويمكن الرجوع إلى المراجع المتخصصة ومنها كتاب رايتستون المترجم إلى اللغة العربية<sup>(١)</sup> لمعرفة المزيد عن هذه الوسائل، وتخدم هذه الأساليب أغراضا مختلفة، أو بعبارة أخرى يحصل منها على معلومات تخدم أهدافا متعددة،

---

(١) ج. واين رايتستون وآخرون، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرين (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٥).

ويوضح جدول (١٠ - ١) هذا، فيذكر في الجانب الرأسي الأهداف المختلفة التي يمكن أن يخدمها التقويم، ويقسمها تحت ثلاثة أقسام هي الأهداف التعليمية وأهداف التوجيه، والأهداف الادارية، ويذكر في الجانب الأفقي بعض وسائل التقويم وهي اختبارات القدرات، واختبارات التحصيل، والملاحظة، واختبارات التحصيل المقننة، وقوائم الاهتمامات، واختبارات الشخصية، ومقاييس الاتجاه، ثم يضع علامة (x) في الخانة المناسبة إذا كانت المعلومات التي يحصل عليها بهذه الوسيلة تخدم الهدف، وعلامة (؟) إذا كان هناك خلاف حول ما إذا كانت هذه المعلومات تخدمه، ولا توضع أى علامة إذا كانت المعلومات لا تخدم الهدف.

## أولاً : الاختبارات

### Tests

#### تصنيف الاختبارات :

تصنف الاختبارات بعدة طرق، فتصنف على أساس ما يقوم الاختبار بقياسه، وتصنف على أساس طريقة الاستجابة للاختبار، كما تصنف على أساس طريقة التطبيق . .

#### ١ - التصنيف على أساس ما يقوم الاختبار بقياسه :

وتصنف على هذا الأساس الى ثلاثة أقسام :

#### ( أ ) اختبارات القدرات العقلية Mental Abilities Test :

وهي التي تقيس القدرة على اكتشاف العلاقات، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتقيس الجوانب العامة في التفكير، والتي يبدو أن الانسان يكتسبها دون تعلم معين كالقدرة على الاستدلال، والتصور، ومنها اختبارات الذكاء، والقدرات العقلية العامة<sup>(٢)</sup>.

---

(٢) ك. لوفيل، ك. س. لوسون، حتى نفهم البحث التربوي، ترجمة إبراهيم بسيون عميرة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٨١)، ص ٨٤.

جدول (١٠) الأهداف التي تخدمها المعلومات التي يحصل عليها  
من وسائل تقويم مختلفة

مقاييس الاتجاهات	اختبارات الشخصية	قوائم الاهتمامات	اختبارات تحصيل مقننة	الملاحظة في الفصل	اختبارات التحصيل	اختبارات القدرات	أهداف
							<b>تعليمية :</b>
	؟	؟	x	x	x	x	تقويم نتائج التعلم
			x	x	x	x	تقويم التعلم
؟		؟	x	x	؟	x	تقويم المنهج
			x	x	x	x	تشخيص صعوبات التعلم
؟	؟	؟	x	x	x	x	إعطاء تعيينات متميزة
			؟	x	x	؟	إعطاء درجات
x			؟	x	x		دافعية
							<b>التوجيه :</b>
x	x	x	x	x	x	x	المهني
x	؟	؟	x	x	x	x	التربوي
x	x	x	؟	x	؟	؟	الشخصي
							<b>إدارية :</b>
		؟	x	x	x	x	الاختيار
		x	x	x	x	x	التصنيف
		؟	x	x	x	x	تحديد الموضع
		؟	x	؟	؟	x	علاقات عامة
			x	x	x	x	تخطيط المنهج وتقويمه
	؟		؟	x		؟	تقويم المعلم
			x	؟	؟	x	معلومات لجهات أخرى
			؟	x	x	؟	إعطاء درجات
x	x	x	x	x	x	x	البحث

ملاحظات : ١ - تدل العلامة (x) على أن المعلومات يمكن أن تخدم هذا الهدف، بل ينبغي أن تستخدم لهذا.

٢ - تدل العلامة (؟) أن هناك خلافا حول ما إذا كانت المعلومات ينبغي أن تستخدم لهذا الهدف.

Source: William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann, *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3rd ed. (New York : Holt, Rinehart and Winston, c1984), p. 8.

## (ب) اختبارات الاستعداد : Aptitude Tests :

الاستعداد هو القدرة الكامنة على اكتساب أنواع معينة من المهارة أو المعرفة، وتوجد اختبارات للاستعداد منها اختبار الاستعداد الميكانيكي، اختبار الرؤية والسمع، اختبار الاستعدادات المكتبية والاختزال، واختبار الاستعداد للموسيقى والفن، واختبارات القدرات التي تطبق في مصر للقبول بكلية الفنون، والكليات الرياضية، والكليات العسكرية.

ويُقاس اختبار الاستعداد مستوى الأداء في مجال لم يدرب فيه الشخص تدريباً خاصاً للتنبؤ بمستوى الأداء الذي يمكن توقعه إذا حدث تدريب، أي أنه يقيس القدرة الكامنة<sup>(٣)</sup>.

## (ج) اختبارات التحصيل : Achievement Tests :

وتُقاس مستوى الأداء الحالي بالنسبة للمعلومات والمهارات التي تم اكتسابها نتيجة التدريب أو التعليم، ومنها الاختبارات التشخيصية، ومنها ما يقيس التحصيل في مادة دراسية أو جزء منها، وتوجد بطاريات اختبارات لقياس التحصيل في مراحل تعليمية معينة في جميع المواد، وبالنسبة فإن اختبارات التحصيل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمحتوى معين، فإذا تغير هذا المحتوى قد تفقد اختبارات التحصيل المرتبطة به صحتها<sup>(٤)</sup>.

## ٢ - التصنيف على أساس طريقة الاستجابة للاختبار :

وتصنف الاختبارات على هذا الأساس إلى ثلاثة أقسام :

### (أ) اختبار شفوي : Oral Test :

ويستجيب الشخص لأسئلته شفويًا، وهو بهذا لا يترك سجلاً مكتوباً لاستجابته.

(٣) المرجع السابق، ص ٩٠.

(٤) المرجع السابق.



## (ب) اختبار تحريري Paper-and-Pencil Test :

ويترك المستجيب لهذا الاختبار سجلا مكتوبا لإجاباته، سواء كان سجلا لفظيا أو علامات، أو خطوطا، أو رموزا، وتتطلب الإجابة عن هذا الاختبار مستوى قرائي معين، ولا يجدى مع الأميين، أو مع الذين لا يعرفون اللغة التي كتب بها الاختبار.

## (ج) اختبار أداء أو اختبار عملي Performance Test :

ويطلب فيه أداء عمل معين، مثل تجهيز شريحة ميكروسكوبية، أو فك جهاز أو تركيبه، أو تصويب الكرة نحو السلة، أو أداء حركات معينة، أو السباحة لمسافة معينة..

## ٣ - التصنيف على أساس طريقة التطبيق :

وتصنف الاختبارات على هذا الأساس إلى :

### (أ) اختبارات فردية Individual-type Tests :

وتطبق على كل شخص على حدة مثل اختبار ذكاء ستانفورد - بينيه Stan-ford-Binet واختبار ذكاء وكسلر Wechsler، أو بعض اختبارات الأداء.

### (ب) اختبارات جماعية Group-Type Test :

وتطبق في نفس الوقت على مجموعة من الأشخاص، مثل كثير من اختبارات التحصيل أو اختبار القدرات المتمايزة.

## الاختبارات التي يعلها المعلم

### Teacher-made Tests

تصنف الاختبارات التي يعلها المعلم على أساس الشكل والبنية format إلى اختبار مقال، واختبار موضوعي، ويقسمها مهنز وليمان<sup>(٥)</sup> كما يلي :

Mehrens and Lehmann, op. cit., p. 61.

(٥)

## ١ - اختبار المقال :

- (أ) قصير الإجابة.
- (ب) مناقشة أو طويل الإجابة.
- (ج) شفوي.

## ٢ - اختبار موضوعي :

- (أ) الصواب والخطأ
- (ب) التكميل
- (ج) الاختيار من متعدد
- (د) التزاوج
- (هـ) التجميع
- (و) إعادة الترتيب

ويقارن ثورنديك وهيجين<sup>(٦)</sup> بين اختبار المقال، والاختبار قصير الإجابة، والاختبار الموضوعي كما في جدول (١٠ - ٢) الذي ادخلت فيه بعض تعديلات وإضافات على الأصل.

## أسئلة المقال Essay-type Questions :

أسئلة المقال أسئلة يطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح، أو يناقش، أو يقارن... ويكون المستجيب حراً في تعبيره عن إجابته، فيختار الأفكار، وينظمها، ويوضحها بالأمثلة أو الرسم، ويكتبها بخطه، وبأسلوبه، وبألفاظ ينتقها بنفسه.

ويقضى المستجيب معظم وقته عند الإجابة عن سؤال مقال في التفكير والكتابة، بينما يقضيه في معظم الاختبارات الموضوعية في التفكير والقراءة،

---

(٦) R. L. Thorndike and Elizabeth Hagen, Measurement and Evaluation in Psychology and Education, 3<sup>rd</sup> ed. (New York : John Wiley and Sons, 1969), p. 71.

جدول (١٠ - ٢) مقارنة بين أنماط الاختبارات

اختبار			الصفة
موضوعي	قصير الإجابة	مقال	
+	+	+	١ - إعداد ذائق بمعنى أنه شكلا وموضوعا يختلف من واضع اختبار لآخر.
-	+	+	٢ - يحتاج لوقت قصير نسبيا في إعداده.
-	+	+	٣ - يتطلب من المستجيب أن ينشئ الإجابة ولا يتعرف عليها فقط.
-	+	+	٤ - يقيس الأصالة والابتكارية والمداخل الجديدة لحل المشكلات.
-	+	+	٥ - يقيس القدرة على اختبار الأفكار، وتنظيمها، وتركيبها.
+	-	-	٦ - يشجع على الانشغال بالجزئيات والتفاصيل.
+	+	-	٧ - يضم عددا كبيرا من البنود.
+	+	-	٨ - يمكن أن تمثل البنود الأهداف تمثيلا جيدا.
+	+	-	٩ - يمكن أن تمثل البنود المحتوى تمثيلا جيدا.
+	+	+	١٠ - يقيس القدرة على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة.
-	+	+	١١ - يشجع على «الف والدوران» في الإجابة.
-	+	+	١٢ - يتأثر بالمهارة في الكتابة والهجاء وحسن الخط والطلاقة اللغوية.

تابع جدول (١٠ - ٢)

الصفة			اختبار
			مقال
			قصير لاجابة
			موضوعي
١٣ -	يتأثر بالتخمين.	- -	- -
١٤ -	تتدرج الإجابات عن كل سؤال من حيث درجة صحتها.	+ +	+
١٥ -	يمكن تصحيحه بسرعة وسهولة.	- -	+
١٦ -	يمكن أن يصححه شخص غير مؤهل، أو آلة.	- -	-
١٧ -	درجة ثبات تصحيحه عالية، من مصحح لآخر.	- -	-
١٨ -	يمكن أن يساعد على تشخيص جوانب القوة والضعف.	- -	+

ملحوظة (١): العلامة (++) تدل على أن الاختبار يتصف بهذه الصفة بدرجة عالية.

العلامة (+) تدل على أن الاختبار يتصف بهذه الصفة بدرجة متوسطة.

العلامة (-) تدل على أن الاختبار لا يتصف بهذه الصفة  
العلامة (-) تدل على أن الاختبار يفتقر الى هذه الصفة تماماً.

ملحوظة (٢): مصادر هذا الجدول، مع تعديلات وإضافات هي:

Mehrens and Lehmann, op. cit., p. 79.

Thorndike and Hagen, op. cit., p. 71.

وتتيح أسئلة المقال الفرصة للمستجيب أن يكون متفردا في إجابته، معبرا عن نفسه، بعكس الاختبارات الموضوعية التي تعطى فيها الإجابات، وما على المستجيب الا الاختيار من بينها، أو الحكم على صحتها أو عدم صحتها أو كتابة كلمة..

### أمثلة لأسئلة مقال :

- ١ - قارن بين ترمومتر النهاية العظمى وترمومتر النهاية الصغرى من حيث.  
( أ ) الدرجة التي يقيسها كل منهما.  
(ب) التركيب.  
(ج) الإعداد للعمل.
- ٢ - لماذا يوصى بعدم مخالطة المريض بالدفتر، بينما يمكن مخالطة مريض القلب ؟
- ٣ - لماذا نحس بالتعب بعد مجهود عضلي ؟
- ٤ - يعتبر تجمد الماء تغيراً فيزيائياً بينما يعتبر تحليله كهربائياً تغيراً كيميائياً.
- ٥ - يعتبر نفع البكتريا أكثر من ضرورها - ناقش.
- ٦ - رغم الآثار السلبية لبعض منتجات العلم الحديث، فلا غنى للبشرية عنه - ناقش.
- ٧ - أعطيت ترمومتريْن وبعض الشاش، كيف تستخدمها في تعيين الرطوبة النسبية ؟
- ٨ - اشرح طريقة لفصل خليط من الماء وملح الطعام والرمل للحصول على كل مادة على حدة.
- ٩ - تتأثر بعض المهن والحرف تأثراً كبيراً بحالة الطقس، وضح ذلك.

### تحسين اختبارات المقال :

يتطلب تحسين اختبارات المقال تحسين إعداد أسئلتها، وتحسين تصحيحها.



## تحسين إعداد الأسئلة :

١ - حدد مقدّمًا المهام المطلوب أن يكون المستجيب قادرًا على أدائها ومستوى هذا الأداء، فبالنسبة للمجال المعرفي مثلاً هل المستوى المطلوب هو مستوى التذكر، أم الفهم أم التطبيق، أم التحليل أم التركيب، أم التقويم، وإذا كان المطلوب استخدام المعرفة فينبغي أن تكون صياغة السؤال بحيث تتطلب حل مشكلة جديدة بالنسبة للمستجيب، أو التوصل إلى علاقات لم تدرس له.

٢ - ابدأ الأسئلة بعبارات مثل قارن، وازن، وضع أسباب، اشرح لماذا، اشرح كيف، كيف، أذكر الحجج التي تدعم، اذكر الحجج التي تعارض... فمثل هذه الأسئلة تتطلب اختيار الأفكار وتنظيمها، وتركيبها، ولا تبدأ الأسئلة بكلمات مثل من الذي، ماذا، من، متى فمثل هذه الأسئلة لا تتطلب أكثر من تذكر معلومة.

٣ - إذا كان هناك أكثر من مطلوب من السؤال فيحسن ترقيمها بحروف أ، ب، ج،... حتى لا يسهو المستجيب عن إجابة أحداها.

٤ - لا تستخدم في صياغة السؤال كلمات مثل : ماذا تظن، ما رأيك في، اكتب ما تعرفه عن، لأن أية إجابة يذكرها المستجيب ينبغي في هذه الحالة اعتبارها صحيحة..

٥ - تأكد من مناسبة الوقت المتاح للإجابة، لما هو مطلوب في السؤال.

## تحسين التصحيح :

١ - أعد مقدّمًا إجابة نموذجية توضح العناصر الرئيسة في الإجابة، والدرجة المحددة لكل منها.

٢ - إذا قام مصحح واحد بتصحيح إجابات التلاميذ، فعليه أن يصحح إجابة جميع التلاميذ عن سؤال، ثم ينتقل إلى السؤال الذي يليه وهكذا. فهذا

أدعى إلى عدم تأثير تقديره لدرجة تلميذ عن اجابته لسؤال، بإجابته عن سؤال آخر.

٣ - يمكن زيادة درجة ثبات التصحيح بقيام أكثر من مصحح بتصحيح إجابة التلميذ، بصورة مستقلة عن نفس السؤال، ثم يؤخذ متوسط درجات المصححين.

٤ - ينبغي ألا يكون اسم صاحب الإجابة معروفاً للمصحح أو المصححين.

### الأسئلة الموضوعية وإعدادها :

حتى يمكن إعداد أسئلة جيدة، فهناك اعتبارات عامة بإعداد هذه الأسئلة كما أن هناك اعتبارات خاصة بإعداد كل نوع منها.

### اعتبارات عامة :

١ - تجعل الصعوبة القرائية للأسئلة مناسبة لمستوى المستجيبين أو أقل منه حتى لا تؤثر الصعوبات اللغوية في فهم التلاميذ للأسئلة وإجاباتهم عنها.

٢ - لا تنقل عبارة بنصها من الكتاب، إذ أن هذا يشجع على الحفظ الآلى، دون فهم، كما أن العبارة قد تفقد معناها بمعزل عن السياق في الكتاب.

٣ - عند إعداد أسئلة اختبار، لا ينبغي أن يكون في صياغة سؤال ما يوحى بالإجابة عن سؤال آخر.

٣ - لا ينبغي أن تكون هناك أسئلة متشابكة أو معتمدة على بعضها، بمعنى أن الإجابة عن سؤال تتوقف على معرفة الإجابة عن سؤال سابق.

٥ - لا ينبغي أن تحتوى الأسئلة على «خدع» أو «مطبات» كان تكون فيها كلمات أو حروف خادعة، تعتمد الإجابة الصحيحة على ملاحظتها.

٦ - تجنب الغموض والإبهام سواء في الصياغة أو في المعنى.

٧ - يجب ألا تتناول الأسئلة أمورًا أو تفاصيل تافهة، مثل تواريخ عديدة الأهمية، أو أسماء غير أساسية، أو أحداث عابرة.

٨ - توزيع الإجابات الصحيحة على بنود الاختبار، ينبغي ألا يتبع قاعدة معينة، بل يكون عشوائيًا، ذلك أنه لو اتبع قاعدة معينة كان تكون الإجابات (أ) في أسئلة اختبار من متعدد جميعها صحيحة، واكتشف المستجيب هذه القاعدة فإنه يتوصل إلى الإجابات الصحيحة، دون معرفة حقيقية.

#### ( أ ) أسئلة الصواب والخطأ True-false Questions :

ويعطى التلميذ فيها عددًا من العبارات، ويطلب منه تحديد ما إذا كانت كل منها صحيحة أم خاطئة.

مثال (١) : ضع في المربع على يمين كل عبارة علامة ( ✓ ) إذا كانت صحيحة، وعلامة ( x ) إذا كانت خاطئة<sup>(٧)</sup>.

□ ١ - بؤرة المرآة المحدبة تقديرية.

□ ٢ - يبدو قاع البئر أكثر عمقًا مما هو عليه حقيقة.

□ ٣ - الصورة المكونة بعدسة مقعرة تكون تقديرية مصغرة.

□ ٤ - بؤرة العدسة المقعرة حقيقية

□ ٥ - الشعاع الذي يسقط على مرآة مقعرة مارًا بالبؤرة ينعكس على نفسه.

□ ٦ - نصف قطر تكور المرآة يساوى بعد القطب عن سطحها العاكس.

وحق لا يشجع على التخمين، يطلب من المستجيب كتابة كلمة أو كلمات بدلا من تلك التي تحتها خط (أو بالبنط الأسود) إذا كانت العبارة خاطئة.

وينبغي مراعاة ما يلي عند كتابة أسئلة الصواب والخطأ :

١ - تأكد من أن العبارة صحيحة تمامًا، أو خاطئة تمامًا، فالعبارة التي

---

(٧) إبراهيم بسيون عميرة وآخرون : العلوم للمصف الأول الإعدادي (دولة الإمارات العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم، ٨٣ - ١٩٨٤) ص ٩١.

ليست صحيحة تمامًا قد يجيب عنها الطالب المتفوق بغير ما يقصد واضع الاختبار، وبذلك يعاقب على سعة علمه، ومعرفته أكثر من غيره.

٢ - تجنب استخدام الكلمات التي تدل على التعميم الجارف مثل دائماً، نادراً، إطلاقاً، في جميع الحالات، فهذه يعلم المستجيبون أنها خاطئة.

أما الكلمات التي توحى بالحدز والاحتياط فيعلم المستجيبون أنها صحيحة، ومن أمثلة ذلك : عادة، في بعض الأحيان، في الغالب.

ولكن إذا كان استخدام هذه الكلمات بحيث تكون العبارة عكس ما يتوقع المستجيبون من مثل هذه الكلمات، فلا بأس من استخدامها.

٣ - عدم استخدام الألفاظ غير محددة الدرجة أو الكمية، مثل غالباً، لدرجة كبيرة، لدرجة معتدلة، في كثير من الحالات، إلى حد ما، في معظم الحالات، لأن كل مستجيب يفهم هذه الألفاظ بدرجة مختلفة عن الآخر.

٤ - عدم استخدام عبارات سلبية مثل : لا يسير الضوء في خطوط مستقيمة، وإذا كانت هناك ضرورة لاستخدام مثل هذه العبارات يوضع خط تحت حرف النفي.

٥ - تجنب العبارات التي تتضمن أكثر من فكرة، خاصة إذا كانت إحداها صحيحة والآخرى خاطئة.

٦ - تجنب العبارات التي تعتمد الإجابة الصحيحة عنها على كلمة أو حرف تافه غير ملحوظ.

٧ - تعود المستجيبون أن تكون العبارة الطويلة غالباً صحيحة، والعبارة القصيرة خاطئة فيحذر من صدق هذا.

٨ - يراعى أن تكون العبارات الصحيحة حوالي ٥٠٪ من عدد العبارات في اختبار من هذا النوع فبعض المعادلات الاحصائية التي تستخدم في تحليل النتائج تتطلب هذا.

## (ب) أسئلة التكميل :

ويطلب فيها ملء بعض الفراغات بكلمة، أو رمز، أو اسم، أو مصطلح<sup>(٨)</sup>.

مثال (١) : أكمل العبارات التالية :

- ١ - تسمى المادة التي يسير فيها الضوء ..... ضوئيا.
- ٢ - المرآة المحدبة لها محور أصلى واحد، وهو المستقيم المار بكل من ..... و .....
- ٣ - الشعاع الذى يسقط على مرآة مقعرة مارا ب..... ينعكس على نفسه.
- ٤ - تسمى قدرة الوسط الضوئى على كسر الأشعة الضوئية .....
- ٥ - الوسط الشفاف الذى يحده سطحان كرويان أو سطح كروى وآخر مستو هو .....

مثال (٢) : اكتب بين الأقواس المصطلح العلمى الذى تدل عليه كل من العبارات التالية<sup>(٩)</sup>.

- ١ - غشاء بلازمى حى يحيط بمكونات الخلية ( )
- ٢ - تجمع لعدد من الخلايا المتشابهة فى التركيب والوظيفة ( )
- ٣ - مجموعة من الأعضاء تعمل فى تناسق لأداء إحدى وظائف الحياة ( )
- ٤ - اجسام دقيقة بالخلايا النباتية تساعد فى عملية البناء الضوئى ( )
- ٥ - طفيل وحيد الخلية يسبب للإنسان مرض حمى الملاريا ( )

ويراعى فى أسئلة التكميل ما يلى :

- ١ - الحذر من وجود خانات خالية كثيرة فى العبارة، بحيث يمكن ملؤها بأكثر

(٨) المرجع السابق : ص ص ٨١ - ٩٢.

(٩) المرجع السابق : ص ٢٤٧.



من طريقة فتكون العبارة مفتوحة الإجابة، أو تحتل عددًا كبيرًا من الإجابات الصحيحة منطقيًا.

- ٢ - تحذف الكلمات الرئيسة فقط، ليكتبها المستجيب.
- ٣ - يحسن أن تكون الخانات الخالية قرب نهاية العبارة، وليس في أولها.
- ٤ - إذا كان المطلوب ذكر أرقام، فتذكر وحدة القياس : سرعة الضوء مثلا هل هي بالميل / ثانية أو الكيلومتر / ثانية.

### (ج) أسئلة التزاوج : Matching-type Questions :

وتعطى فيها قائمتان، بكل منها مجموعة من العبارات أو الكلمات، أو المصطلحات ويطلب من المستحب المزاوجة بينهما.

- ١ - ضع بين الأقواس على يمين أسماء الاجهزة في العمود ( أ ) الأرقام التي تناسبها من عناصر الطقس في العمود (ب) (١٠) :

العمود ( أ )	العمود (ب)
( أ ) - الباروجراف.	١ - درجة الحرارة.
( ب ) - الهيجرومتر	٢ - اتجاه الرياح
( ج ) - الترمومتر.	٣ - الرطوبة النسبية.
( د ) - الأنيمومتر.	٤ - الضغط الجوي
( هـ ) - دوارة الرياح.	٥ - سرعة الرياح.
( و ) - الترمومتران الجاف والمبلل.	٦ - مدى الرؤية.
	٧ - الرطوبة المطلقة.
	٨ - غطاء السحب.

(١٠) المرجع السابق. ص ص ٢٠٥ - ٢٠٦.

٢ - ضع بين الاقواس على يمين الكشف والاختراعات في العمود ( أ ) أرقام العلماء والمكتشفين في العمود (ب) (١١).

### العمود (ب)

### العمود ( أ )

- |                |                            |
|----------------|----------------------------|
| ١ - مدام كورى. | ( أ - كشف البنسلين         |
| ٢ - ديباكى.    | ( ب - كشف أشعة أكس.        |
| ٣ - فلمنج.     | ( ج - كشف الراديوم.        |
| ٤ - هارفى.     | ( د - كشف مصل شلل الأطفال. |
| ٥ - رونتجن.    | ( هـ - اختراع قلب صناعى.   |
| ٦ - سولك.      | ( و - كشف الدورة الدموية.  |
| ٧ - باستير.    |                            |

ويراعى فى أسئلة التزاوج ما يلى :

١ - أن تكون البنود فى السؤال الواحد متجانسة، وفى المثال الأول تتناول البنود عناصر الطقس، والأجهزة المستخدمة فى قياسها، وفى المثال الثانى تتناول البنود المكتشفات العلمية وأسماء مكتشفها.

٢ - ينبغى أن يختلف عدد البنود فى العمودين، ذلك أنها لو كانا متساويين، وزاوج المستجيب بين جميع البنود، عدا واحدا فى كل من العمودين، فإنه يزاوج بالضرورة بين البندين المتبقين فى العمودين.

٣ - ينبغى أن يكون عدد البنود فى كل من العمودين قليلا نسبيا.

٤ - اذا كان من الممكن ترتيب البنود فى كل من العمودين ترتيبا منطقيا، فيراعى هذا، كأن ترتب السرعات أو الأعداد أو المسافات من الأكبر للأصغر أو العكس.

٥ - أحيانا يسمح باستخدام البند فى سؤال المزاوجة أكثر من مرة، وعندئذ ينبغى أيضا هذا فى رأس السؤال.

(د) أسئلة الاختبار من متعدد Multiple Choice Questions :

يتكون كل منها من جذع Stem عبارة عن سؤال أو جملة ناقصة تليه عدة اختيارات أو بديلات Options هي إجابات محتملة للسؤال أو تكلمات محتملة، وعلى المستجيب اختيار البديل الصحيح.

أمثلة<sup>(١٢)</sup> : ضع علامة (✓) في المستطيل على يمين التكملة الصحيحة للعبارة، أو الإجابة الصحيحة للسؤال.

١ - أى المواد التالية لا ينبغي استخدامها دون استشارة الطبيب؟

☐ (أ) محلول الكالامين.

☐ (ب) الميركروكروم.

☐ (ج) صبغة اليود.

☐ (د) الحبوب المنومة.

٢ - أى الحيوانات التالية ليس له سلسلة فقارية؟

☐ (أ) دودة الأرض.

☐ (ب) السمكة.

☐ (ج) الضفدعة.

☐ (د) الثعبان.

٢ - تدور الأرض حول محورها مرة كل...

☐ (أ) يوم.

☐ (ب) أسبوع.

☐ (ج) شهر.

☐ (د) سنة.

---

(١٢) إبراهيم بسيوف عميرة، ومحمد يحيى العجيزى، العلوم العامة (كراسة الأسئلة) (القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٧)، ص ٨، ٣٦، ٣٧.

٤ - يتكون الفحم في الطبيعة من ..

□ (أ) الصخور.

□ (ب) الرمال المبللة.

□ (ج) مواد غير عضوية.

□ (د) مواد عضوية ميتة.

ويراعى في أسئلة الاختيار من متعدد مايلي :

١ - جذع السؤال Stem ينبغي أن يحوى مشكلة، وتكون البديلات أو الاختيارات إجابات، أو حلولاً ممكنة لهذه المشكلة.

٢ - ينبغي أن تحوى البديلات أقل عدد ممكن من الكلمات، بحيث لا تتكرر في البديلات كلمة أو كلمات، فهذه تضم لجذع السؤال.

٣ - مراعاة الاقتصاد في التعبير سواء في الجذع أو البديلات بحيث لا تكون هناك كلمات زائدة ليست لها علاقة بالمشكلات التي يتناولها السؤال.

٤ - تأكد أنه لا يوجد غير بديل واحد صحيح، وفي بعض الحالات يكون الاختبار بحيث تضم الاجابات أكثر من بديل صحيح. وفي هذه الحالة ينبغي أن يوضح هذا تماماً في تعليمات الإجابة عن الاختبار.

٥ - تجنب أن يوحي تشابه الوزن بين صياغة الجذع والبديل الصحيح، أو تكرار نفس الكلمات بينهما، بالإجابة الصحيحة.

٦ - عدم التمكن من التوصل إلى الإجابة الصحيحة بإجاءات أو مفاتيح لغوية.

٧ - عدم استخدام حروف النفي في رأس السؤال، لتأكيد الجانب الايجابي من المعرفة، بدلا من جانبها السلبي عند استخدام هذه الحروف، وفي حالة استخدامها يوضع خط تحت حرف النفي.

٨ - يراعى أن تكون الإجابة الصحيحة موزعة توزيعاً عادلاً بين البديلات (أ، ب، ج، د) في الأسئلة التي يضمها الاختبار، فبعض المعادلات الإحصائية التي تستخدم في تحليل النتائج تتطلب هذا.

## (هـ) أسئلة التجميع :

وتعطى فيها مجموعة من الكلمات أو المصطلحات أو العمليات، يرتبط عدد منها بخاصة مشتركة، أو بعلاقة معينة، وتشذ عن هذا واحدة أو أكثر منها ويطلب من المستجيب بيان هذا.

أمثلة :

- ١ - ضع خطأ تحت التغيرات الكيميائية فيما يلي :  
تبخر الماء - احتراق الشمع - انصهار الجليد - طحن السكر  
- تحليل الماء بالكهرباء - ذوبان الملح في الماء - صدأ الحديد.
- ٢ - ضع خطأ تحت المركبات الكيميائية مما يلي :  
الماء - ملح الطعام - الهليوم - الصودا الكاوية - اليورانيوم.
- ٣ - ضع خطأ تحت اسم المدينة التي لا تنتمي إلى نفس الدولة.  
دب - أبوظبى - إربد - الشارقة - الفجيرة.

## (و) أسئلة إعادة الترتيب :

وقد تتناول أشياء، أو أحداثاً، أو عمليات، ويطلب من المستجيب إعادة ترتيبها وفق معيار معين.

أمثلة :

- ١ - رتب الكواكب التالية من أقربها إلى أبعدها عن الشمس.  
الأرض - عطارد - المشترى - المريخ - الزهرة.
- ٢ - رتب الأحداث التاريخية التالية من أقدمها إلى أحدثها :  
قيام الجمهورية العربية المتحدة - حرب ١٠ رمضان - العدوان  
الانجليزى الفرنسى - تأمين قناة السويس.
- ٣ - رتب المدن التالية لقربها من القاهرة :  
أسيوط - الاسكندرية - طنطا - أسوان - قنا.



٤ - رتب المدن التالية تبعا لعدد السكان فيها :  
عمان - الخرطوم - القاهرة - دمشق.

### ملفافة أثر التخمين في بعض الاختبارات الموضوعية

ذكرنا أن من خصائص الاختبارات الموضوعية أن بعضها قد يشجع المستجيب على تخمين الإجابة الصحيحة. إذا لم يكن عالما بها، أو متأكدا منها.

ويعارض بعض المربين التخمين على أساسين :

- ١ - أساس أخلاقي على اعتبار أنه نوع من المقامرة.
  - ٢ - أن التخمين قد يؤثر على الخصائص السيكمترية للاختبار فيقلل من ثبات الاختبار وصدقه
- وان كان هناك من المربين من لا يؤيد هذين التبريرين لعدم تشجيع التخمين، ويمكن الرجوع إلى البحوث والدراسات في هذا المجال التي أوردها مهنز وليمان<sup>(١٣)</sup>.

### معادلتان لملفافة أثر التخمين :

إذا ضمنت تعليقات الاختبار عدم اللجوء إلى التخمين، فتستخدم معادلة لملفافة أو إلغاء أثر التخمين الأعمى الذي قد يؤدي إلى التوصل إلى بعض الإجابات الصحيحة بالمصادفة دون وجه حق من علم أو معرفة في الحصول على درجاتها.. وهناك أكثر من معادلة لهذا الغرض.

### المعادلة الأولى :

وهي الأكثر شيوعا في الكتب التي تعرض لهذا الجانب وهي :

$$\frac{\text{خ}}{\text{ب} - ١} = \text{الدرجة المصححة} = \text{ص} -$$

حيث ص عدد الاجابات الصحيحة.

خ عدد الاجابات الخاطئة.

ب عدد البديلات في كل سؤال.

ويتطبق هذه المعادلة فان التلميذ يعاقب على اجاباته الخاطئة بنقصم :

**درجة كاملة** عن كل سؤال من الأسئلة ذات البديلين مثل الشواب والخطأ.

**نصف درجة** عن كل سؤال من الأسئلة ذات الثلاث بديلات مثل اختبار اختيار من متعدد مثلاً.

**ثلث درجة** عن كل سؤال من الأسئلة ذات الأربعة بديلات.

وبذلك يكون الأفضل للمستجيب أن يترك السؤال الذي لا يكون على يقين من معرفته به دون إجابة، لأنه في هذه الحالة تكون درجته عليه صفراً، وليس بالسالب، كما في الأسئلة التي يجيب عنها إجابات خاطئة. ولكن مهنز وليمان يريان أن معظم التخمين الذي يلجأ إليه المستجيبون لا يكون تخميناً أعمى، وإنما تخميناً ذكياً يستند إلى علم ومعرفة، وبهذا فان احتمال التوصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التخمين أعلى من تلك التي تترتب على ترك أسئلة دون إجابة، وربما كان من الأفضل للتلاميذ الإجابة عن جميع الأسئلة، حتى ولو كانت تعليقات الاختبار غير ذلك.

وتنشأ المشكلات من أن بعض التلاميذ ترهبهم تعليقات الاختبار بعدم الإجابة عن الأسئلة التي لا يكونون متأكدين من إجاباتها، فيخضعون لها، أكثر من غيرهم، لدرجة أنهم قد يتركون الإجابة عن بعض الأسئلة التي كان من الممكن أن يجيبوا عنها، وبذلك تتأثر درجاتهم النهائية نتيجة ذلك.

### معادلة ترؤب Traub :

يذكر مهنز وليمان<sup>(١٤)</sup> أن ترؤب وزملاءه اقترحوا المعادلة التالية لملافاة أثر

التخمين كبديل للمعادلة الأولى :

Ibid., p. 341.

$$\frac{م}{ب} + ص = \text{الدرجة المصححة من أثر التخمين}$$

حيث ص عدد الاجابات الصحيحة.

م عدد الأسئلة المتروكة دون اجابة.

ب عدد البديلات في كل سؤال.

ويقول تروب أن هذه المعادلة تقوم على أساس سيكولوجى يختلف عن المعادلة السابقة فهي تعد بإضافة درجات عن الأسئلة المتروكة، بدلا من خصم درجات عن الإجابات الخاطئة... وإذا ذكر هذا بوضوح في تعليقات الاختبار، فإنها تكون أقل إرهابا للمستجيب الذى يستسلم بسهولة للتهديد، والتلويح بالعقاب، ويتضح أثر استخدام هذه المعادلة أكثر في اختبارات السرعة، المحددة بزمان معين، فإن التعليقات بإضافة درجات عن الأسئلة المتروكة تجعله يدرك أنه لن يحصل على نتيجة أفضل بالاجابة العشوائية على الأسئلة المتبقية من الاختبار عندما يقترب الوقت المحدد من نهايته.

وينصح مهنز وليمان<sup>(١٥)</sup> ضد استخدام معادلات التصحيح من أثر التخمين على أساس أن التحسن في الخصائص السيكمترية للاختبار (الصدق والثبات) قليل وأحيانا غير ملموس وثمن هذا التحسن هو خلط درجات بعوامل شخصية غير مطلوب تأثر الاختبار بها مثل المجازفة والتحوط.

---

R. E. Traub, et. al, «Effects of Promised Reward and Threatened Penalty (١٥) on Performence on a Multiple-Choice Vocabulary Test,» Educational and Psychology Measurment (1969). 29, 847-861.

## ثانيًا: أساليب التقرير الذاتية

### Self Report Techniques

أساليب التقرير الذاتية يمكن الحصول بواسطتها على معلومات من الشخص حول موضوع معين قد يكون متعلقا به نفسه مثل اتجاهاته، أو معتقداته، أو ميوله، أو متعلقا بآخرين مثل رأى المعلم فى تلاميذ فصله، أو فى الموجهين الذين يتعامل معهم، أو حول نظم أو ممارسات معينة مثل العقاب البدنى أو الإدارة المدرسية، أو سلوك المعلم داخل الفصل.

ومن أساليب التقرير الذاتية.

١ - الاستفتاءات أو استطلاعات الرأى.

٢ - مقاييس الاتجاهات.

٣ - المقابلات الشخصية.

### ١ - الاستفتاءات أو استطلاعات الرأى :

الاستفتاء سلسلة من الأسئلة تتعلق بموضوعات سيكولوجية أو اجتماعية أو تربوية يرسل لمجموعة من الأفراد أو يعطى لهم، بغرض معرفة آرائهم بشأن هذه الموضوعات.

ويستخدم الاستفتاء كأحد الأساليب التى تستخدم فى تقويم بعض جوانب النمو لدى التلميذ (نتاج المنهج) أو بعض صفاته الشخصية.

كما يستخدم لتقويم المنهج ذاته، أو تقويم الظروف التى ينفذ فيها المنهج، أو العوامل المؤثرة فيه، للحصول على معلومات عن الظروف القائمة، والممارسات الحالية، وللحصول على الآراء.

ومن الأمثلة على استخدام الاستفتاء أو استطلاع الرأى فى تقويم المنهج

ما قام به عرفه أحمد حسن نعيم<sup>(١٦)</sup> في استخدامه له في استطلاع آراء موجهى ومدرسى العلوم البيولوجية نحو مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى جمهورية مصر العربية (عام ١٩٧٧) وكذلك استطلاع آراء التلاميذ نحو هذا المقرر.

وقد شمل استفتاء المعلم والموجه بنودا تتعلق بالأهداف العامة للمقرر، ومحتواه، وطرق تدريسه والأنشطة والوسائل التعليمية، وكتاب مرشد المعلم، ووسائل التقويم، والصعوبات التى تقابل تنفيذ المقرر، واقتراحات للتغلب عليها.

---

(١٦) عرفه أحمد حسن نعيم «رأسة تقويمية لمقرر العلوم البيولوجية الحديث للصف الأول الثانوى فى جمهورية مصر العربية» رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية - جامعة الأزهر، ١٩٧٨.



ومن أمثلة هذا الاستفتاء :

### الأهداف العامة للمقرر:

- ١ - مساعدة التلاميذ على فهم البيئة الحيوية المحيطة بهم.
- ٢ - تنمية اهتمامات التلاميذ بدراسة البيئة النباتية والحيوانية.
- ٣ - توضيح أهمية دور الإنسان في حفظ التوازن البيولوجي في الطبيعة.

## محتوى المقرر:

**الموضوعات التي يتناولها المقرر :**

- ١ - تناسب مستوى نضج التلاميذ وغمومهم.
- ٢ - ترتبط بحاجات التلاميذ في واقع حياتهم.
- ٣ - ترتبط بالمشكلات التي يعاني منها التلاميذ.

### طرق التدريس :

- ١ - تؤكد على التفاعل بين المدرس والتلاميذ.
- ٢ - تؤكد على الاهتمام بتدريب التلاميذ على التجريب.
- ٣ - تؤكد على تكامل دراسة الكائنات الحية.

[illegible]

دائماً	أحياناً	لا تحدث

### الأنشطة والوسائل التعليمية :

- ١ - التجارب العملية المتضمنة في المقرر يتم إجراؤها.
- ٢ - يقوم التلاميذ أثناء دراستهم المقرر بإجراء التجارب بأنفسهم.
- ٣ - المدرس يقوم بإجراء التجارب أمام التلاميذ.

نعم	إلى حد ما	لا

### كتاب مرشد المعلم :

- ١ - الأهداف الخاصة بكل درس والموضحة فيه يمكن تحقيقها بسهولة.
- ٢ - الوسائل التعليمية الواردة فيه تخدم المقرر بدرجة كبيرة.
- ٣ - التجارب العملية المقترحة به يمكن إجراؤها بالوسائل المتاحة.

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً

### وسائل التقويم :

- ١ - الامتحانات الحالية تقيس قدرة التلاميذ على فهم المعلومات.
- ٢ - الامتحانات الحالية تقيس قدرة التلاميذ على تكوين المفاهيم البيولوجية.

## ٢ - المقابلات الشخصية Interviews :

بعض الناس يفضلون الإدلاء بآرائهم شفويًا، وليس كتابيًا، وعلى هذا فهم أكثر تعاونًا في المقابلة الشخصية عن الاستفتاء.

وفي المقابلة الشخصية يمكن أن يشجع المقابل العميل على الإدلاء بآرائه، وأن يتعمق في الحديث عن مشكلة ما. كذلك فإن الآراء العابرة التي يدلي بها العميل أثناء المقابلة يمكن أن تكون منطلقًا لاستكشاف جانب من مشكلة ما كان يتاح استكشافه بغير المقابلة الشخصية، كذلك فإن انفعالات العميل وملاحظاته قد توحى بأشياء تفيد في استقصاء موضوع أو مشكلة.

كذل فإن المقابلة الشخصية ربما كانت من أكثر الأساليب ملاءمة مع الأطفال والأميين.

وقد تكون المقابلة فردية مع عميل واحد أو جماعية مع مجموعة.

وقد تكون المقابلة حرة طليقة، بين المقابل والعميل، وقد تكون المقابلة موجهة محددة عن طريق عدد معين من الأسئلة توجه بنصها إلى كل عميل.

كذلك فإن المقابلة قد لا تسجل، ويقوم المقابل بتسجيل آرائه في المقابلة بعد اتمامها أو يقوم المقابل بتسجيل ما يجري في المقابلة كتابة أثناءها، وقد يكون التسجيل بالصوت، وقد يكون التسجيل بالصوت والصورة..

ولكل نوع من المقابلات مزاياه ونواحي قصوره..

ويمكن عن طريق المقابلات الحصول على معلومات مهمة عن المنهج، والظروف التي ينفذ فيها، والصعوبات والمشكلات التي تواجهه.

## ٣ - مقياس الاتجاه Attitude Scale :

عرف محمد عماد إسماعيل وزملاؤه الاتجاه بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد

لهذا الموضوع أو معارضته له<sup>(١٧)</sup> كما عرفه فرنون بأنه نزعة شخصية أو دافع يحدد سلوك الشخص، أو آراءه أو معتقداته تجاه شيء أو موقف أو نظام أو مفهوم معين<sup>(١٨)</sup> أو جماعة أو مؤسسة.

ويختلف الناس في اتجاهاتهم نحو الأمور المختلفة التي تتعلق بالتربية أو بالمنهج أو القضايا المتصلة بهما، ومن هنا يمكن بناء مقاييس للاتجاه نحو أمر من هذه الأمور، أو قضية من هذه القضايا.

ومن أمثلة مقاييس الاتجاه، مقياس الاتجاه نحو العمل والمهن العلمية الذى أعده عميرة والعجيزى<sup>(١٩)</sup> وفيما يلى بعض بنوده :

- 
- (١٧) محمد عماد الدين إسماعيل ولجيب اسكندر إبراهيم ورشدي فام منصور كيف نرى أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٧) ص ٤٧ .
- (١٨) ج. د. نسبت، ن. ج. انتويستل. مناهج البحث التربوى. ترجمة حسين سليمان قورة، إبراهيم بسيون عميرة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٧)، ص ١٢٣ .
- (١٩) إبراهيم بسيون عميرة، محمد يحيى العجيزى، مقياس الاتجاه نحو العلم والمهن العلمية. (القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨).

أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة

- ١ - لا يقدر غالبية الناس العمل تقديرًا كافيًا.
- ٢ - العلم طريقة منظمة للتفكير.
- ٣ - لا يهتم العلماء إلا نادرًا بالظروف التي يعملون فيها.
- ٤ - العلماء ضيقو الأفق في تفكيرهم.
- ٥ - لا يتقيد العلماء بالعرف والتقاليد.
- ٦ - العلماء أشخاص خجولون منطوون على أنفسهم.
- ٧ - العلماء طائفة من الشواذ غريب الأطوار.
- ٨ - البحث العلمي مثير للملل.
- ٩ - العلم اتجاه نحو الحياة والبيئة.
- ١٠ - لم يقدم العلم إلا القليل للمواطن.

### ثالثًا: أساليب الملاحظة

#### Observational Techniques

الملاحظة المباشرة للسلوك أسلوب مفيد للحصول على المعلومات في المواقف الطبيعية مثل سلوك المدرس في الفصل، أو سلوك الأطفال أثناء اللعب أو تفاعل المعلم والتلاميذ مع المنهج أثناء التنفيذ.



وهناك طرق وأساليب للملاحظة المباشرة تستخدم فيها عينات زمنية أو عينات أحداث<sup>(٢٠)</sup>.

وقد يتواجد الملاحظ أثناء الملاحظة في الموقف نفسه، أو يكون خارجه كأن ينظر من خارج فصل خلال زجاج خاص يسمح بالرؤية في اتجاه واحد. وقد يسجل الملاحظ ملاحظاته بطريقته الخاصة. وقد يستخدم لهذا الغرض قوائم مراجعة أو مقاييس تقدير.

### قائمة المراجعة Checklist :

تضم قائمة من أنواع السلوك المطلوب ملاحظتها ويسجل الملاحظ حدوثها أو تكرارها حسب ما هو موجود بالقائمة.

ومن أمثلة هذه القوائم ما أعدته بدرية محمد حسانين<sup>(٢١)</sup>. وضمته بطاقة ملاحظة لتقويم قدرة طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بالفرقة الرابعة بكلية التربية بسوهاج على تطبيق احتياطات الأمان. وهي في صورتها النهائية مكونة من ثمانية أقسام نذكر منها هنا الجزء الثامن المتعلق باحتياطات الأمان العامة التي تراعى في جميع الحالات في مختبر العلوم.

---

(٢٠) لوفيل، لوسون، مرجع سابق: ص ١١٦.

(٢١) بدرية محمد محمد حسين «تقويم طلاب كلية التربية بسوهاج في معرفة احتياطات الأمان في تدريس الكيمياء بالمرحلتين الإعدادية والثانوية والقدرة على تطبيقها». رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بسوهاج، ١٩٨١.

لا	نعم

- يتأكد من وجود جميع المواد والأدوات والأجهزة المطلوبة على منضدة العمل.
- يرتب هذه المواد والأدوات والأجهزة حسب خطوات إجراء التجربة.
- يمسك الزجاجاة من المتصف.
- يأخذ أقل كمية ممكنة من الكيماويات.
- يشعل عود الثقاب ثم يفتح صنبور الغاز.
- يقلل صمام أسطوانة الغاز ثم صنبور الموقد.
- يغلق مفاتيح الكهرباء وصانير الغاز والمياه.
- ينظر في سلة المهملات ليتأكد من عدم وجود أوراق أو بقايا ثقاب مشتعلة.

#### مقياس التقدير Rating Scale :

يمكن أن تحول قائمة المراجعة إلى مقياس تقدير بأن تكون هناك مستويات لكل سلوك مثل كثيراً - قليلاً - نادراً أو ممتاز - مقبول - ضعيف. أو بالأرقام ٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١.



## مراجع عربية

- إبراهيم بسيوني عميرة. «وثيقة المنهج وواقعة» المنتدى، يناير ١٩٨٥.
- إبراهيم بسيوني عميرة، وآخرون. العلوم للصف الأول الإعدادي (كتاب النظري) دولة الإمارات العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم ١٩٨٤/٨٣.
- إبراهيم بسيوني عميرة وفتحى الديب. تدريس العلوم والتربية العلمية، الطبعة العاشرة. القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٨٣.
- إبراهيم بسيوني عميرة، ومحمد يحيى العجيزى، اختبار العلوم العامة (كراسة الأسئلة) القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والوسائل التعليمية، ١٩٧٧.
- إبراهيم بسيوني عميرة، ومحمد يحيى العجيزى. مقياس الاتجاه نحو العلم والمهنة العلمية (كراسة الأسئلة). القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨.
- أحمد زكى صالح. الأسس النفسية للتعليم الثانوى. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.
- أحمد زكى صالح. علم النفس التربوى. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.
- بلدية محمد محمد حسنين. «تقويم طلاب كلية التربية بسوهاج فى معرفة احتياطات الأمان فى تدريس الكيمياء بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، والقدرة على تطبيقها». رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بسوهاج، ١٩٨١.
- ج. د. نسبت، ن. ج. انتويستل. مناهج البحث التربوى، ترجمة حسين سليمان قورة وإبراهيم بسيوني عميرة. القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٧.

ج. واين رايتستون وآخرون. **التقويم في التربية الحديثة**، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون، مراجعة محمد السيد روحة. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٥.

حسين سليمان قورة. **الأصول التربوية في بناء المناهج**، الطبعة الرابعة. القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٥.

الدمرداش سرحان، منير كامل. **المناهج**، الطبعة الثالثة. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٢.

رشدي فام، فتحى الديب. «أثر استخدام مرجع وحدة على معلومات التلاميذ واتجاههم العلمى» القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٧، آلة ناسخة.

روبرت ف. ميكرو. **الأهداف التربوية**، ترجمة جابر عبد الحميد، سعد عبد الوهاب نادر. بغداد : معهد الكندى بتادين، ١٩٦٧.

عرفة أحمد حسن نعيم. «دراسة تقويم لمقرر العلوم البيولوجية الحديث للصف الأول الثانوى فى جمهورية مصر العربية» رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٨.

فتحى الديب. **الاتجاه المعاصر فى تدريس العلوم**. الكويت : دار القلم، ١٩٧٤.

ك. لوفيل، ك. س. لوسون. **حتى نفهم البحث التربوى**. ترجمة إبراهيم بسيونى عميرة. القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٨١.

لجنة السياسات العليا للمناهج (الأمانة الفنية)، وزارة التربية والتعليم «أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها» بند رقم (٣) مارس ١٩٨٥، آلة ناسخة.

محمد الهادى عفيفى. **فى أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٤.



محمد صلاح الدين مجاور، وفتحى عبد المقصود الديب. المنهج المدرسى : أسسه وتطبيقاته التربوية، الطبعة الثانية. الكويت : دار القلم، ١٩٧٤.

محمد عبد الله الصانع، وآخرون. تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١.

محمد عماد الدين إسماعيل، ونجيب اسكندر إبراهيم، ورشدى فام منصور. كيف نرى أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية. القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٧.

المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج. محاضرات فى التقويم التربوى، الكويت : المركز، ١٩٨٢.

المركز القومى للبحوث التربوية (وزارة التربية والتعليم). الأهداف الإجرائية للمواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى. القاهرة : المركز، مايو ١٩٨١.

منيرة حلمى. مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية. القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

نورمان جرونلند. الأهداف التعليمية، تحديد السلوكى، وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيرى كاظم. القاهرة دار النهضة العربية، ب. ت.

وزارة التربية والتعليم. تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سياسته وخطته وبرامج تحقيقه. القاهرة : الوزارة، ١٩٨٣.

## مراجع أجنبية

- Alberty, Harold. **Reorganizing the High School Curriculum.** revsed ed. New York: The Macmilan Co. 1953.
- Alcorn, Marvin D., and James M. Linely. **Issues in Curriculum Development.** New York: World Book Co., c1959.
- Bagley, William C. **Classroom Management.** New York: Macmillan Publishing Co., 1956.
- Beauchamp, George A. **Curriculum Theory,** 4th ed. Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, c1981.
- Bestor, Arthur, **The Restoration of Learning.** New York: Alfred Kroph, 1956.
- Bloom, Benjamin S., (ed). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1, Cognitive Domain.** New York: David McKay, c1956.
- Burton, W. H. **The Guidance of Learning Activities.** 3rd ed. New York: Appleton-Century Crofts, 1962.
- Caswell, Hollis, and Doak Campell, **Curriculum Development.** New York: American Book Co., 1935.
- Conant. James B. **Science and Common Sense.** New Haven : Yale Univ. Press, 1961.
- Counts, George. **Dare the Schools Build a New Social Order ?** New York: The John Day Co., 1932.
- Dale, Edgar. **Audio-Visual Methods in Teaching.** revised ed. New York: The Dryden Press 1954.
- Derr, Richard L. «Curriculum: A Concept Elucidation,» **Curriculum Inquiry.** New York: John Wiley and Sons, 1977.
- Eaton, James. **Teaching in Focus: An AEC of the Curriculum,** Edinburgh: Oliver Boyd. c1975.
- Faunce, Roland C. and Nelson L. Bossing. **Developing the Core Curriculum.** 2nd ed. New Delhi: Printice Hall of India, 1967.

- Furst, E. J. **Constructing Evaluation Instruments**. London: Longman, 1957.
- Golby, Michael Jane Greenwald, and Ruth West. (eds.), **Curriculum Design**. London: Open Univ., c1975.
- Good, Carter V. (ed). **Dictionary of Education**, 3rd ed. New York: McGrawJill Book Co. 1973.
- Harris, Richard. (ed). **Encyclopedia of Educational Research**, 3rd ed. New York: The Macmillan Co., 1960.
- Harrow, Anita. **A Taxonomy of the Psychomotor Domain, A Guide for Developing Behavioral Objectives**. New York: David McKay, 1972.
- Havighurst, Robert J. **Developmental Tasks and Education**. New York: Longmans and Green, 1950.
- Hill, Wilhelmina. **Unit Planning and Teaching in Elementary Social Studies**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1963.
- Homans, George C. **The Human Group**. New York: Brace Johanovich, 1950.
- Hooper, Richard. (ed.) **The Curriculum Context, Design and Development**. Edinburgh: Oliver and Boyd, 1975.
- Hubner, Duane. (ed.) **A Reassessment of the Curriculum**, New York: Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ., 1964.
- Hutchins Robert. **The Higher Learning in America**. New Haven: Yale Univ. Press, 1936.
- Illinois Teachers of Home Economice**. Winter, 1966-1967.
- Jenkins, David and Marten D. Shipman. **Curriculum: An Introduction**. London: Open Books, 1976.
- Kamph, Inger. (ed.). **Developments in Educational Testing**. London: Univ. of London Press, 1969.
- Kerr, J. F. **Changing the Curriculum**. London: Univ. of London Press, 1968.
- Krathwohl, David R., Benjamin Bloom and Bertram B. Masia, **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II, Affective Domain**. New York: David McKay, 1964.
- Macdonald, James and Robert R. Leaper, (eds.), **Theories of Instruction**. Washington D. C.: ASCD, 1956.
- Mehrens, William A. and Irvin J. Lehmann. **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**. 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, c1984.

- Mossman, L. C. **The Activity Concept**. New York: The Macmillan Co., 1938.
- Oliver, Albert I. **Curriculum Improvement**. 2nd ed. New York: Harper and Row, c1977.
- Passow, A. Harry. (ed). **Curriculum Crossroads**. New York Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ. 1962.
- Payne, D. **The Assessment of Learning**. Mass.: D. C. Heath Co., 1974.
- Proceedings of the 1956 International Conference on Testing Problems**. Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1957.
- Richmond, W. Kenneth. **The School Curriculum**, London Methuen and Co., 1971.
- Robinson, Helen P. (ed.). **Precedents and Promises in the Curriculum Field**. New York: Teachers College Press, 1966.
- Rugg, Harold. (ed.). **Democracy and the Curriculum: The Life and Program of the American School**. New York: D. Appleton-Century, 1939.
- Saylor, J. Galen and William M. Alexander, **Curriculum Planing**. New York: Rinehart Co., 1954.
- Short, Edmund C. and George D. Marconnit. (eds.). **Contemporary Thought on Public School Curriculum**. Iwa: W C. Brown.
- Seguel, Mary Louise. **The Curriculum Field: Its Formative Years**. New York: Teachers College Press, 1966.
- Simpson, Elizabeth Jane, «The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain,» in **Illinois Teachers of Home Economics**, Winter, 1966- 1967.
- Smith, B. Othanel, William O. Stanley and J. Harlan Shores. **Fundamentals Of Curriculum Development**, revised ed. New York: Harcourt, Brace and World, 1957.
- Smith, Edward W., et al. **The Educator's Encyclopedia**. Englewood Cliffs, N. J.: Printice Hall, 1961.
- Stones, E. and D. Anderson. **Educational Objectives and The Teaching of Educational Psychology**. London: methuen, 1972.
- Taba, Hida. **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York: Harcourt, Baace and World, 1962.
- Tanner, Daniel And Laurel N. Tanner. **Curriculum Development**. New York: Macmillan Publishing Co., c1980. and c1975.



**The National Association of Secondary School Principals. Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 1947.**

**Thorndike, Robert L. and Elizabeth Hagen. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. 3rd ed. New York: John Wiley and Sons, 1969.**

**Wheeler, D. K. Curriculum Process. London: Univ. of London Press, 1967.**

**Zais, Robert S. Curriculum Principles and Foundations. New York: Harper and Row, c1976.**



رقم الإيداع	١٩٩١ / ٥٧٨٣
الترقيم الدولي	ISBN 977-02-3384-6

٣ / ٩١ / ١٣

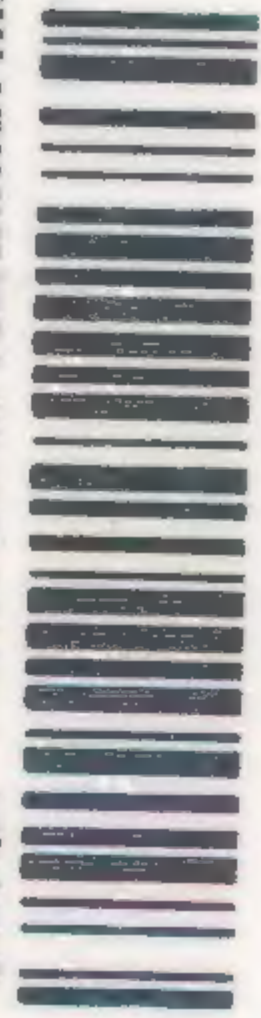
طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)







Bibliotheca Alexandrina



0678577

١٤ / ٠٢

٢٠.